

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

КОРОЛЕВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Учебное пособие

Екатеринбург 2018

УДК 37.013.42:373.21(075.8)
ББК Ч466.46+Ч410.4
К68

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *учебного* издания (Решение № 30 от 18.04.2018)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор МГПУ А. В. Иванов
Кандидат педагогических наук, доцент М. А. Иваненко

Королева, С. В.

К68 Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] : учебное пособие / С. В. Королева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1014-7

В учебном пособии представлены теоретические основы социально-педагогического проектирования, раскрыты механизмы, условия социальной адаптации детей раннего возраста. Описан инструментарий по оценке процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО, а также выстроена теоретическая модель проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Учебное пособие адресовано студентам педагогических специальностей, преподавателям, а также педагогам и управленцам дошкольных образовательных организаций.

УДК 37.013.42:373.21(075.8)
ББК Ч466.46+Ч410.4

ISBN 978-5-7186-1014-7

© Королева С. В., 2018
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	5
1.1. Педагогический процесс в дошкольной образовательной организации: цели, задачи, принципы построения.....	5
1.2. Социальное воспитание детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации и его основные компоненты.....	9
1.3. Социальное пространство дошкольного образовательного учреждения.....	13
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	17
2.1. Сущность социальной адаптации детей раннего возраста.....	17
2.2. Механизмы и признаки социальной адаптации детей раннего возраста.....	22
2.3. Особенности социальной адаптации детей раннего возраста.....	28
2.4. Факторы социальной адаптации детей раннего возраста.....	33
2.5. Стадии и уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.....	36
ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	42
3.1. Основные научно-теоретические подходы к социально-педагогическому проектированию.....	42
3.2. Моделирование воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения.....	47
3.3. Условия и принципы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.....	51
ГЛАВА 4. ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	59
4.1. Критерии и показатели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: методики исследования.....	59
4.2. Критерии и показатели эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.....	75
Список использованных источников	91
Приложения	104

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие «Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста» написано в соответствии с требованиями к общепрофессиональной подготовке бакалавров педагогических вузов по социальной работе. Данное учебное пособие включает в себя четыре главы. Логика построения материала основана на раскрытии теоретико-методологических основ построения педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, обобщении научно-теоретических основ изучения процесса социальной адаптации детей раннего возраста, технологии социально-педагогического проектирования, построению модели воспитательной среды ДООУ, организации и управления социально-педагогической деятельностью, а также диагностического инструментария по оценке социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

В учебном пособии представлены основные научно-методологические подходы к построению педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении; рассматривается содержание процесса социальной адаптации детей раннего возраста, включающее в себя механизмы, факторы и стадии; раскрываются методологические подходы к содержанию социально-педагогического проектирования в ДООУ, выделены условия и определены принципы рассматриваемого явления; представлены диагностические методики, определены критерии и показатели оценки адаптации детей раннего возраста в ДООУ. В конце учебного пособия предлагается приложение, которое содержит материал, дополняющий содержание параграфов.

Задачей учебного пособие является понимание современных подходов к социально-педагогическому проектированию процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная работа», для практических дошкольных работников, преподавателей, аспирантов, занимающихся вопросами раннего детства.

Мы благодарны рецензентам Александру Владимировичу Иванову и Юлии и Анатольевне Верхотуровой за положительный отзыв на учебное пособие.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Основные понятия: педагогический процесс, педагогическая форма, принципы и содержание педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении, педагогическое взаимодействие, социальное воспитание, воспитательный микросоциум, социальная среда, социальное пространство воспитательно-педагогического процесса.

1.1. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении: цели, задачи, принципы построения

Социальная политика в области дошкольного образования – одно из наиболее приоритетных направлений в долговременной стратегии экономического и социального развития Российского общества. В Национальной доктрине образования РФ (до 2020) особое внимание уделяется периоду раннего детства, так как успешное развитие на ранних этапах в значительной степени определяет успешность дальнейшего обучения.

В этих условиях требуется, с одной стороны, теоретически доказательная междисциплинарная концепция развития самой системы непрерывного образования, выступающей в качестве объекта целенаправленного изучения, прогнозирования и управления, а с другой стороны, разработка фундаментальных проблем развития педагогической науки, которая в условиях непрерывного образования призвана распространять свое научное влияние на все сопряженные звенья этой системы. Философия образования должна раскрыть сущность таких интегративных качеств системы непрерывного образования, как целостность, преемственность, гибкость и динамичность, прогностичность, адаптивность [45, с. 57-62].

Единая система непрерывного образования, ее структура и компоненты, рассматриваемые в аспекте оптимизации управления системой в целом и ее отдельных звеньев, которая включает в себя систему и процесс воспитания, обучения и развития человека; содержание, методы, средства и организационные формы педагогической деятельности, ориентированные на достижение социально и личностно детерминированных целей образования.

Осуществление данного направления невозможно без разработки целевых программ, направленных на успешное протекание процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Организация воспитательного пространства дошкольного образо-

вательного учреждения осуществляется на основе принципа преемственности, который обеспечивает качественное и полноценное образование человека на протяжении всей его жизни. Принцип преемственности понимается многими исследователями, как особая форма связи между двумя социальными институтами (С. А. Козлова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, В. С. Мухина и др.).

Осуществление данного принципа не возможно без педагогической деятельности. Педагогическая деятельность направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка как субъекта формирования личности, находящейся в тесной связи или являющейся частью социума [32; 63; 74; 105].

Особое место в педагогической деятельности занимает формула педагогического процесса. Он включает в себя: цель, принципы, содержание, методы, средства и формы.

Педагогические формы развивались исторически в зависимости не только от потребностей людей, но и от их экономических возможностей. Педагогическая форма – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов [20; 24; 28; 84; 134].

Воспитательные отношения в форме определяются, прежде всего, тем, какие роли взяли на себя их участники. Это определяет их активность и самостоятельность. Воспитательные отношения во многом зависят от жесткости их проектирования [20, с. 118].

Новый стандарт дошкольного образования определяет качественно новые подходы к организации воспитательной среды в ДООУ, умению взаимодействия между педагогами, детьми, родителями. При этом нужно найти эффективную форму организации педагогического процесса для повышения активности всех субъектов педагогического процесса и обеспечения преемственности в дошкольном образовательном учреждении между преддошкольным и дошкольным образованием [80; 114]. В государственном стандарте дошкольного образования говорится, что важнейшей целью преобразования в сложившейся педагогической практике является создание условий для максимального удовлетворения запросов родителей по воспитанию, обучению и развитию личности детей раннего возраста. Но это невозможно без становления родителей полноправными участниками педагогического процесса.

Основным этапом построения педагогического процесса между педагогом, специалистом, детьми и родителями является установление педагогического взаимодействия для успешной социальной адаптации ребёнка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Раннее детство – «это возраст с одного года до трех, и рассматриваются в педагогической науке как период формирования субъектности личности

ребенка, и проявляется в интенсивном созревании сенсорных и моторных зон головного мозга, организм в этом возрасте лучше приспосабливается к условиям окружающей среды. Развитие ребенка с одного года до трех является важным этапом его жизни, а возраст три года называют серединой пути «психического развития человека от момента рождения до зрелого возраста» (Л. С. Выготский, А. В. Петровский, А. А. Солнцев, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон) [1; 4; 24; 44; 98; 126].

В философско-педагогической литературе существуют трактовки, которые определяют логику педагогического взаимодействия с ребенком, она заключается в толковании природы ребенка и его развитии, признание того факта, что человеку суждено повторить в онтогенезе стадии филогенеза (Э. Геккель), требует последовательного проведения ребенка в ходе воспитания и обучения по ступеням историко-культурного развития человечества; работа с ребенком раннего возраста – это уникальная возможность для педагога предугадать, какие же качества, проявляющиеся в детях, принципиально новы и будут востребованы в дальнейшие периоды жизни. Таким образом, с философской точки зрения педагогический процесс представляет собой целенаправленную помощь ребенку в его вхождении в современную культуру, достижения которой складывались на протяжении длительных веков, а усвоение ее ребенок должен произвести в кратчайшие сроки [44; 47; 65; 74].

Педагогическое взаимодействие в дошкольном образовательном учреждении включает в себя организацию разнообразных форм жизнедеятельности ребенка с учетом зоны и ближайшего развития и сензитивного периода развития детей раннего возраста в рамках педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин).

Педагогический процесс – это внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям [36; 73; 134; 141; 143].

Основное свойство педагогического процесса – это его целостность (Я. А. Коменский, А. В. Славенкин, И. Ф. Исаев, П. И. Пидкасистый, А. А. Реан и др.).

Я. А. Коменский сводит целостный педагогический процесс к воспитывающему обучению, реализации в педагогической деятельности образовательной и воспитательной функции [77, с. 183].

Другая точка зрения на целостность педагогического процесса ориентирует педагогов-практиков на построение единой целостной системы воспитания, которая включает в себя не только обучение и воспитание, но и направления воспитательного, эстетического, физического и других (С. А. Козлова, Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина, Ю. Ф. Змановский) [3; 4; 72; 73; 89; 113].

Мы придерживаемся мнения В. А. Сластенина, что целостность педагогического процесса, целесообразно рассматривать через разные аспекты его структуры: содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технический. По мнению В. А. Сластенина в содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство относительно самостоятельных процессов-компонентов:

- освоения конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);
- делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними – цель взаимодействия;
- взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений, т.е. не по поводу содержания образования (неформальное общение);
- освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй – собственно педагогические, а третий – взаимные, а, следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней структуры названных выше относительно самостоятельных процессов. В поисках условий становления педагогического процесса до уровня целостности в этом аспекте прежде всего необходимо обращение к основному отношению, т.е. к собственно педагогическому отношению воспита-

тельного процесса с позиций преобладания субъект-субъектных отношений [144, с. 142-143].

Субъект воспитания – это всегда *педагог* профессионал либо взрослый, осознанно и целенаправленно способствующий вхождению ребенка в контекст культуры [22; 48; 71; 72; 73; 123; 134].

Взаимоотношения в педагогическом процессе между педагогом и воспитанником, определяются в первую очередь педагогом, так как педагог профессионально подготовлен, чтобы придавать взаимодействию наиболее благоприятный для воспитания ребенка характер [25; 76; 143].

По мнению Б. З. Вульfoва и В. Д. Иванова – педагогическим процессом является движение от целей образования к его результатам, путем последовательной смены состояний педагогического взаимодействия, следствием которого являются взаимные и целенаправленные изменения в поведении, деятельности и отношениях всех субъектов педагогического процесса. «Всяким аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики педагогического процесса является тот факт, что вся разнообразная духовная жизнь воспитанников, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет в качестве своего источника и содержания именно взаимодействия с реальным миром, организуемое и направляемое педагогами, родителями и другими воспитателями. По мере развития воспитанников возрастает их собственная роль в этих взаимодействиях» [28; 29; 36; 40].

Взаимодействие ребенка с социальной средой и как следствие полная его интеграция в социальную систему, в ходе которого происходит его приспособление, по мнению Т. Парсонса и Р. Мертонa называется «адаптация».

Таким образом педагогический процесс имеет цель, содержание, деятельность и результат. А его исполнителями обязательно являются две взаимосвязанные стороны – тот, кто воспитывает, и тот, кого воспитывают.

1.2. Социальное воспитание детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении и его основные компоненты

Социальное воспитание – это составная часть процесса социализации педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении (ранний возраст), игре (дошкольный возраст), учебе (школьный возраст) и социально-полезной деятельности [63, с. 70].

Одной из задач, по мнению А. В. Иванова, является оказание помощи ребенку в успешном и эффективном прохождении процесса социальной адаптации, индивидуализации и интеграции.

В связи с вышесказанным, социальное воспитание может рассматриваться в трех направлениях: как социокультурное явление, профессиональная деятельность и как педагогический процесс, который включает в себя следующие компоненты:

1. Планирование деятельности педагогов и специалистов для оказания образовательных услуг в ДООУ.

2. Проектирование интегративной формы проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, для координации взаимодействия между субъектами педагогического процесса.

3. Создание педагогических условий для благоприятного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста.

4. Мотивация – стимулирование педагогов, родителей, специалистов к поиску эффективных методов, приемов для успешной социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

5. Диагностика адаптированности детей раннего возраста в ДООУ. Рефлексия – для субъективной оценки каждым участником педагогического процесса степени актуализации собственных задач в решении вопросов социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

6. Оценка эффективности деятельности учреждения, по степени достижения поставленной цели с учетом уровня изменения субъектов педагогического процесса.

По мнению академика РАО Л. И. Новиковой пространство воспитания может быть рассмотрено как часть педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающая существование того или иного типа воспитания – это «территория, где существуют источники воспитательного влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, возможно деятельность, цель которой является подготовка детей к жизни и включение их в жизнь».

Таким образом, качество пространства определяет его воспитательный потенциал, способность стать источником воспитательного влияния, сформировать среду для эффективного действия факторов воспитания (среды, семьи, деятельности самого субъекта воспитания).

Воспитательный потенциал пространства как системное качество возникает разными путями. Но в любом случае речь идет об определенном структурировании, формировании (развитии) таких необходимых компонентов, как: идеи воспитания, институты воспитания, люди, носители воспитательного влияния, тексты, традиции, транслирующие те или иные мысли, опыт и др. [75, с. 169-170].

Воспитательный микросоциум – это часть социальной микросреды, которая осуществляет направленное и ненаправленное воспитательное воздействие и влияет на формирование личности ребенка и его успешную социальную адаптацию в новой социальной микросреде.

Социальное пространство воспитательно-педагогического процесса – это явление, которое разворачивается в пространстве, и для каждого совершения существует свое соответствующее пространство. Воспитательный процесс как социально-психологический феномен конструируется, располагается и развивается во вполне определенном социуме, имеющем свои пространственные рамки [5; 59; 75; 76].

В средовом, системном, целостном и социально-деятельностном подходах меняется понимание стандарта как образца, эталона, модели, «принимаемых за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов». Здесь оно скорее соотносимо с условиями, которые могут быть созданы для обеспечения нормального развития (обучения, воспитания) человека. Например, наличие спектра необходимых образовательных услуг, финансово-экономической базы, кадров соответствующей квалификации, психологически комфортного климата и др. [74, с. 31-32, 37]. Возникает противоречие между необходимостью целенаправленной организации среды дошкольного образовательного учреждения для успешной социальной адаптации ребенка раннего возраста и отсутствием такой организации в практике дошкольного образовательного учреждения.

Основным механизмом организации среды дошкольного образования являются поиск и освоение инноваций, способствующих проявлению качественных изменений в деятельности дошкольного образовательного учреждения [48; 89]. Зарубежными учеными выделен ряд базовых принципов, обеспечивающих реализацию направлений в процессе развития ДООУ и его участников: принцип человекообразности; принцип целостности педагогического процесса и комплексности целей; принцип активности и равного партнерства в педагогическом взаимодействии всех субъектов педагогического процесса.

1. Принцип целостности. Одним из основных положений педологии было представление о ребенке как целостной системе, что может быть коротко обозначено как принцип целостности. Как следствие этого педология считала, что ребенок не должен изучаться уж тем более воспитываться «по направлениям», но только комплексно, с учетом всех сторон его деятельности. С современных позиций этот принцип может быть истолкован как идея о необходимости тесного взаимопроникновения различных областей антропологических наук в педагогическую практику. Данный принцип как бы реализовывал ранний тезис К. Д. Ушинского, который еще в 1867 г. в работе «Человек как предмет воспитания» писал,

что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях» [55; 101].

2. Принцип активности. В игровом пространстве должна быть заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослыми. Ребенок и взрослый как бы становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно-развивающего взаимодействия – творцами своих личности и здорового тела. По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в ДООУ должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств и чувств. Так, например, на стенах могут быть развешены рамки на доступной для детей высоте, в которые могут быть легко вставлены различные репродукции или рисунки, и тогда ребенок может менять оформление стен в зависимости от своего настроения или новых эстетических вкусов. Звуковой дизайн может использоваться в детских играх как активный фон и дополнение. В игровом пространстве должны быть созданы реальные условия для воссоздания ребенком взрослых форм деятельности. Взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе настоящей и результативной деятельности (от начала до ее завершения в виде продукта) и в ходе общения самым естественным образом развивает и познавательные, и интеллектуальные, и эмоциональные, и волевые способности ребенка [130; 131; 145].

3. Единство воспитания, обучения и развития основан на коммуникативной деятельности детей первых трех лет жизни.

4. Принцип взаимодействия ребенка с родителями. Раннее обучение и развитие во взаимодействии ребенка с родителем направлено на достижение двух целей. Данный принцип реализуется за счет создания оптимальных условий для интеллектуального развития ребенка; создания оптимальных условий для социального и эмоционального развития ребенка и формирования у него таких свойств личности, как самостоятельность, уверенность в себе, активность, доброжелательное отношение к людям [3; 4; 24; 25; 27; 49; 57].

Дошкольное образовательное учреждение как структура есть сложное социопсихопедагогическое образование, состоящее из совокупности системообразующих факторов, структурных, функциональных компонентов, условий функционирования. Насыщенное и безопасное проживание, событийность, взаимосвязь взрослого и ребенка в педагогическом процессе, приоритет развивающих и воспитательных задач в ДООУ способствуют благоприятной адаптации детей и закладывают базовые закономерности развития ребенка раннего возраста в освоении мира и присвоении культуры.

Для средового, системного, целостного и социально-деятельностного подходов характерны диалоговые, игротехнические, проективные, исследова-

тельные технологии, где используются языки естественного общения людей, а человек выступает как основной информационный знак. В пространстве педагогического взаимодействия встреча смыслов, динамика представлений зависят от принятия (допущения) множественности других точек зрения, умения понять другого.

1.3. Социальное пространство дошкольного образовательного учреждения

Развитие ребенка как личности, как субъекта деятельности – важнейшая цель и задача любого образовательного учреждения и рассматривается в качестве ее системообразующего компонента. Развитие ребенка в ДООУ обязательно включает в себя: развитие интеллекта, развитие эмоциональной сферы, развитие устойчивости к стрессам, развитие уверенности в себе и принятие себя, развитие позитивного отношения к миру и принятия других, развитие самостоятельности и автономности, физическое развитие и охрана здоровья детей раннего возраста. При любых обстоятельствах основой ребенка остается социальная адаптация к окружающей среде и стремление к определенному овладению её содержанием.

С настоящим учебным пособием мы опираемся на следующие определения, помогающие изучить сущность социальной адаптации ребенка раннего возраста: «адаптация организма к внешней среде (прежде всего к социальной) есть смена ведущей деятельности в каждом периоде развития личности» (А. В. Петровский); «адаптация – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды» (Ж. Пиаже, Р. Мертон) [133; 131; 138; 102; 103].

Под социальной средой в контексте нашего исследования мы понимаем воспитательную среду, которая должна отвечать следующим требованиям:

1. Обеспечивать непрерывное и качественное образование каждого ребенка на основе формы проведения занятий в ДООУ, которая включает в себя взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса в ДООУ;

2. Сформировать субъектность ребенка раннего возраста, для этого необходимо создать психолого-педагогические условия:

- организация процесса воспитания строится с учетом возрастных психофизиологических особенностей детей;
- предметно-развивающая среда должна учитывать потребности ребенка раннего возраста и строится на основе принципа амплификации;
- эмоционально-волевая сфера ребенка посредством активного познания окружающей действительности;
- внешняя среда воспитания должна учитывать внутренние психические и физиологические функции растущего организма;

- воспитательное пространство направлено на укрепление здоровья каждого ребенка;
- способствовать освоению новых предметных действий (ручных и орудийных, смысловых и технических) для развития содержания предметно-манипулятивной деятельности;
- воспитательная среда дошкольного образовательного учреждения направлена на организацию общения между детьми и родителями, детьми и педагогами, детьми и специалистами и между самими детьми.

Новый этап развития образования по мнению большинства ученых (В. И. Загвязинский, В. И. Корюкин, Л. В. Мардахаев, В. А. Сластенин, Д. И. Фельдштейн, С. Г. Якобсон и др.), характеризуют:

1. Интегративность научного знания, для обеспечения непрерывного и качественного образования на всех этапах развития личности (младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст и т. д.);
2. Растущая интеграция педагогики с другими науками (философией, психологией, биологией, медициной, социологией и др.);
3. Взаимодействие педагогической науки с социальной и педагогической практикой, целью которой является повышение качества воспитания, обучения и развития личности на разных ступенях государственного и неформального образования;
4. Приоритет отдается общечеловеческим ценностям в сфере образования и воспитания;
5. Результативность воспитательной деятельности оценивается на основании критериев, которые определяют качество воспитательной среды в ДООУ;
6. Успех в сфере образования зависит от преподавателя, воспитателя, его профессионального мастерства, систематического повышения квалификации и педагогов в условиях единой системы непрерывного образования.

Согласно системного подхода процесс воспитания, обучения и развития человека включает в себя: содержание, методы, средства и организационные формы педагогической деятельности, ориентированные на достижения целей образования [52; 75; 82].

Система преддошкольного образования (от 0 до 3 лет) является самостоятельным элементом современной модели образования, для эффективного функционирования данного элемента нужно: 1) создать специальные службы педагогической поддержки раннего семейного воспитания; 2) разработать целевые программы по организации воспитательно-образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

В. Г. Виненко определил, что для каждой системы можно выделить некоторый порядок организации частей (элементов) в целое. Принцип (закон, пра-

вило, критерий, фактор), определяющий порядок организации элементов в системе, носит название системообразующего принципа [36; 39; 40].

«Системообразующий принцип представляет методологическую (в широком смысле) установку, показывающую, вокруг каких объектов и ради решения каких задач и проблем сосредотачиваются и образуются те или иные подсистемы и элементы данной системы [28; 29; 46; 140].

Дошкольное образовательное учреждение качестве системообразующего принципа использует на интегративную форму, социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста, которая предполагает объединение усилий всех субъектов педагогического процесса направленного на эффективное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ. Эта форма предполагает комбинирование домашних визитов (взаимодействие с семьей) и работы в стенах учреждения. Обмен информацией между специалистами, родителями, воспитателями о прохождении процесса социальной адаптации ребенка, которая происходит постоянно, на основании планов осуществляется преемственность воспитательного процесса и обучения за счет тесного взаимодействия всех субъектов педагогического процесса (социального педагога, психолога, врача, дефектолога, воспитателя, физкультурного и музыкального работников).

Согласно целостному, средовому, системному, социально-деятельностному подходам воспитательный процесс включает в себя следующие процессы: образование личностных смыслов подготовки к жизни; развивающее обучение; педагогическую поддержку становления детской индивидуальности; воспитание как забота о духовно-нравственном развитии ребенка. Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ребенку как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения [11; 12; 33; 34; 46; 56; 61; 83; 89].

При построении педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении нужно определить значение каждого элемента в его общей структуре:

- цель – обеспечить благоприятное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста в организации занятий в ДООУ;
- системообразующий принцип;
- содержание взаимодействия, которое включает мероприятия по благоприятному прохождению процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ;
- формы организации воспитательного процесса – групповые, индивидуальные, свободные, директивные;

– объект воздействия – ребенок раннего возраста, посещающий дошкольное образовательное учреждение, на которого направлены педагогические, психологические, оздоровительные воздействия, адаптированность которого является одним из главных критериев качества педагогической деятельности;

– результат – успешная социальная адаптация ребенка раннего возраста в ДООУ.

Таким образом, мы хотим отметить, что педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении должен быть направлен на реализацию содержания образования в рамках стандарта, требований образовательных и развивающих программ, обеспечение условий для успешной социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ; создание предметно-развивающей среды, организацию общения ребенка с детьми и взрослыми, а также на формирование опыта творческой, социальной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и предоставление качественного образования в ДООУ и интегративную форму, которая предполагает объединение усилий всех субъектов педагогического процесса, направленное на социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста к условиям среды предопределяется набором тех ценностей, которые являются доминирующими в данном возрасте. Усвоение этих ценностей осуществляется в соответствии с различными механизмами, имеющими свои особенности, связанные с возрастными характеристиками развития ребенка, раннего возраста. Деятельность всех субъектов педагогического процесса осуществляется с учетом особенностей, механизмов, стадий и уровней процесса социальной адаптации детей раннего возраста.

Вопросы и задания к первой главе

1. Дайте определения педагогическому процессу, предложенные разными авторами и сравните их между собой.

2. Назовите формулу педагогического процесса.

3. Назовите современных ученых, занимающихся вопросами организации педагогического процесса.

4. Раскройте сущность социального воспитания.

5. Рассмотрите соотношение особенностей компонентов социального воспитания при работе с детьми раннего возраста.

6. Раскройте значение каждого элемента при построении педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

ГЛАВА 2.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные понятия: адаптация, социально-психологическая адаптация, раннее детство, социальная адаптация детей раннего возраста, механизмы социальной адаптации детей раннего возраста, критерии адаптивности детей раннего возраста в ДООУ, признаки социальной адаптации детей раннего возраста, факторы социальной адаптации детей раннего возраста, социальное пространство, стадии и уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

2.1. Сущность социальной адаптации детей раннего возраста

В настоящее время в работе дошкольного образовательного учреждения особый акцент уделяется созданию условий для успешной социальной адаптации, социализации и развития детей (С. А. Козлова, В. Т. Кудрявцев, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.) [9; 17; 57; 76; 81; 108; 179].

«Адаптация в широком смысле – процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека» [13, с. 17]. В отличие от животных, благодаря своей социальной природе, человек способен создать искусственную среду – среду культуры и цивилизации, в результате чего расширяется спектр его приспособительной активности [13; 19; 44; 66; 88; 104; 150].

«Социальная адаптация – один из механизмов социализации, позволяющей личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения» [104, с. 5]. Каждый из видов социальной адаптации, в том числе – профессиональной, по мнению И. А. Милославовой, включает две стороны: предметную и социально-психологическую, последняя подразумевает приспособленность к социально-психологической атмосфере нового коллектива. В качестве социально-психологических механизмов различных форм адаптации, выделенных по критериям активности-пассивности: приспособления и приспособабливания – предлагалось рассматривать конформные реакции, подражание, заражение, внушение, убеждение.

И. С. Кон определяет социальную адаптацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, в ходе которого формируется и развивается кон-

кретная личность, происходит усвоение определенной системы социальных ролей и культуры. Кроме того, И. С. Кон отмечает, что социальная адаптация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия, но и стихийные, спонтанные процессы, которые влияют на формирование личности ребенка. По мнению А. В. Петровского феномен социальной адаптации связан с овладением человеком новым видом деятельности, новой ролью, изменением социального окружения. А. А. Солнцев в своих исследованиях под социальной адаптацией детей раннего возраста понимает достигнутый возрастной уровень морфологического развития и функционирования, который обеспечивает адекватную реакцию и удовлетворительную адаптацию ребенка при воздействии внешних факторов при отсутствии патологических изменений органов и систем [149; 152].

В концепции А. В. Петровского «адаптация рассматривается как особый момент в становлении личности, от которого в значительной степени зависит характер его дальнейшего развития».

Адаптация социальная – интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающим; способность к деятельности [125; 127; 129; 148].

Социальная адаптация ребенка связана с его активностью по отношению к среде, формируется и проявляется тем интенсивней, чем больше он – в меру своих возможностей и сил – участвует в совершенствовании социума [111; 153; 169].

Личностный потенциал представляет собой совокупность личностного ресурса и уровня развития самопознания, обеспечивающих процесс саморегуляции и самореализации в измененных условиях существования.

Исследуя методологические аспекты социальной адаптации детей раннего возраста, следует остановиться на вопросах изучения этого феномена.

Так как человек является объектом изучения различных видов наук, то существует несколько подходов в понимании адаптации ребёнка раннего возраста к микросоциальным условиям: философский, психологический, педагогический.

Социальная адаптация ребёнка раннего возраста как социально-психолого-педагогическая проблема формировалась в течение ряда лет в трудах крупнейших учёных: медиков, социологов, философов, психологов, педагогов.

Философский аспект заключается в следующем: современная философия задает ориентиры для образования. Определенные философские уточнения в развитие современной методологии образования вносят открытия наук, которые отношения к нему не имеют, например, квантовая генетика. По мнению президента НИИ квантовой генетики П. П. Гаряева – «гены могут существовать

не только в материальной оболочке ДНК и РНК, но и в форме электромагнитного и акустического полей. Смысл генетической молекулы может быть правильно считан только в родном событийном контексте, когда структура работает как единое неразобренное целое. Даже малая неточность контекста дает полное извращение смысла. В генетической книге достаточно смешать только первую букву и весь дальнейший текст будет иметь другой текст. Организм ребенка постоянно читает эту книгу. Из бесконечного числа глав он читает ту, что ему в данный момент нужна. Выбирает самостоятельно, но малейшая раскоординация приводит к патологиям (раскоординируют, как правило, внешние вмешательства)» [180, с. 450-457]. Под внешними вмешательствами понимаются внутрисемейные взаимоотношения, как один из факторов социальной адаптации детей раннего возраста».

Значительный вклад в понимание социальной адаптации ребёнка раннего возраста к микросоциальным условиям внесли психологические исследования Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Валлон, М. Эйнсворт, Дж. Боуби, К. Роджерс, Ш. Бюлер, А. В. Петровский, Ф. Гиддингс, А. А. Налчаджян, З. Фрейд и др. [23; 26; 32; 68; 93; 133].

Социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала.

Л. С. Выготский в своих исследованиях отметил, что с возрастом меняется отношение к среде, а следовательно, меняется и роль среды в социальной адаптации ребенка. Он подчеркивал, что влияние микросреды надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как оно определяется переживаниями ребенка.

Под влиянием социальной среды и воспитания складывается определенный тип отражения, ориентации в окружающей сфере и регуляции движения у ребенка, вырабатывается сознание, т.е. самая общая структура человека как субъекта познания [8, с. 70]. Ф. Гиддингс определил, что процесс достижения соответствия человека требованиям социальной среды определяется как процесс социальной адаптации, а нарушения его – как дезадаптация [23, с. 39].

Наиболее разработаны к пониманию процесса социальной адаптации подходы в социально-психологической теории, согласно которой социальная адаптация как процесс принимает форму изменения среды и изменений в организме путем применения действий (реакций, ответов), соответствующих данной ситуации. Эти изменения являются биологическими. Мы соглашаемся с этой точкой зрения, так как организм ребенка раннего возраста еще не совершен с точки зрения функционального состояния организма.

Представители социологического подхода считают, что, хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он посте-

ленно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т.п. Личность – это социальная характеристика человека (Л. П. Бueva. Л. И. Анциферова, Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин) [10; 12; 102; 37]. Личность есть социальность ребенка, а ее формирование – процесс социальной адаптации и дальнейшее социальное развитие детей. В этом процессе все решает общение: содержание, направленность, механизм социальной адаптации.

В концепции социального развития А. В. Петровского феномен адаптации заключается в смене деятельности. Согласно концепции социального развития А. В. Петровского, фазы развития в дошкольном возрасте фиксируют следующие результаты: первая – адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социуму, при первоначальном неумении выделить свое «я» из окружающих явлений; вторая – индивидуализацию противопоставление себя окружающим: «моя мама», «я мамина», «мои игрушки», демонстрация в поведении своих отличий от окружающих; третья – интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающим подчиняться требованиям взрослых. Воспитание ребенка, протекает одновременно в семье, в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитания, где возникает новая ситуация развития личности [32; 42; 124; 127].

Переход на новый этап развития личности определяется не только внутренними психологическими факторами, к которым можно отнести: качество образовательных услуг в дошкольном учреждении, семейное воспитание, профессиональная компетентность воспитателей, специалистов. Каждый этап развития личности заканчивается кризисом. Кризис трех лет – это прежде всего «кризис социальных отношений ребенка, он происходит по оси перестройки социальных взаимоотношений личности – ребенка и окружающих людей. Проектирование процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста значительно снижает характерные симптомы кризиса трех лет (негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протес – бунт, обесценивание, деспотизм).

Согласно интеракционистической концепции адаптации, которую развивает, в частности, Л. Филипс, все разновидности адаптации обусловлены как внутриспсихическими, так и средовыми факторами. Определение, даваемое интеракционистами «эффективной адаптации личности», содержит такие элементы, которые в бихевиористском определении отсутствуют. Такое название интеракционисты дают той разновидности адаптации, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. Данная концепция в контексте нашей работы помогает определить показатели адаптированности детей раннего возраста в ДОУ [180, с. 450-457].

Психоаналитические теории рассматривают социальную адаптацию через формирование личности и ее полоролевого поведения (З. Фрейда и Э. Эриксона) [167; 178]. В данной теории выделяется три типа прохождения адаптационного процесса: А-тип, характеризуется преобладанием активно-инициативного воздействия на среду; В-тип, характеризуется изменением внутреннего состояния на воздействие окружающей среды; С-тип, дифференцируется как пассивный, поведение которого зависит от мотивационной сферы и состояния окружающей его социальной среды,

неверное представление о самом себе, окружающих его людях приводит дезадаптации индивида [26; 139; 167; 168; 170; 178].

В бихевиористической теории под социальной адаптацией понимается процесс (или состояние, достигающееся как результат этого процесса) физических, социально-экономических или организационных изменений во специфически групповом поведении, социальных отношениях или в культуре. В функциональном отношении смысл или цель такого процесса зависит от перспектив улучшения способности выживания групп или индивидов или от способа достижения значимых целей [37; 91; 139; 181].

Ученые различают собственно психологический подход к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и собственно педагогический подход к последовательному вычленению социально обусловленных задач формирования личности на этапах онтогенеза.

Придерживаясь деятельностного подхода при изучении социальной адаптации детей раннего возраста в аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной (ведущей) деятельности (предметно-манипулятивной, или игровой), а деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом). Вводя принцип опосредствования межличностных отношений содержанием, ценностями и организацией совместной деятельности, позволяет дифференцировать группы по уровню их развития, принимая во внимание, прежде всего степень опосредствования и его просоциальный или асоциальный характер (диффузная группа, просоциальная ассоциация, коллектив, асоциальная ассоциация, корпорация). В науке экспериментально показано, что закономерности, выявленные на одном уровне развития группы, не действуют или имеют обратное действие на другом уровне развития. Развитие группы выступает в свете этих теоретических представлений как фактор развития личности в группе (М. И. Лисина).

С позиций теории функциональных систем (П. К. Анохин, Л. Б. Осадчая, Л. А. Жданова, А. К. Агеев, А. А. Солнцев) под социальной адаптацией понимается биологически целесообразный процесс приспособления ребенка к но-

вым для него условиям макросоциальной среды, выделяя при этом комплекс конкретных факторов, к которым ему приходится приспосабливаться (детский коллектив, взрослые, новая обстановка, режим дня и др.) [6; 14; 121; 150].

Мы придерживаемся мнения П. К. Анохина, что главной отличительной чертой социальной адаптации от биологической является то, что все неспецифические воздействия окружающей среды преломляются через психоэмоциональную сферу детей. Социальная адаптация – сложный многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, в новую систему требований и контроля, и новый коллектив.

В педагогической науке существует много мнений относительно социальной адаптации личности. Е. И. Холостова определила, что социальная адаптация – это включение индивида или группы в социальную среду, приспособление их к соответствующим правилам, систем норм и ценностей, практике и культуре организации [169, с. 530]. Л. В. Мардахаев в структуре социальной адаптации социально-педагогическую адаптацию, под которой понимает наибольшую приспособленность человека к обучению и воспитанию. Социально-педагогическая адаптация свидетельствует о том, что человек находится в наиболее оптимальных условиях для социализации и социального воспитания [101, с. 11]. А. В. Мудрик определил, что социальная адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом [108; 109]. Функциональные исследования этих авторов, относительно изучаемого явления социальной адаптации, составляют основу нашего исследования.

Таким образом, изучение феномена социальной адаптации личности является проблемой различных областей знаний – биологии, философии, социологии, социальной психологии, педагогики.

2.2. Механизмы и признаки социальной адаптации детей раннего возраста

Понимание процесса социальной адаптации возможно через рассмотрение ее механизмов [41; 108; 109; 126; 176; 177].

Существует несколько подходов на понимание механизмов социальной адаптации. Деятельностный подход – активная деятельность личности лежит в основе понимания механизмов социальной адаптации (Л. С. Выготский, А. В. Петровский).

Сам процесс формирования механизмов социальной адаптации ребенка раннего возраста проходит в двух основных фазах: деятельности и общении.

Условия жизни детей опираются на опредмеченную деятельность прошлых поколений. Существование предметных посредников во взаимодействии взрослых и детей – это неоспоримый факт, который не только надо постоянно

иметь в виду, но из него надо исходить в построении моделей коммуникативных взаимодействий.

Предыдущая опредмеченная деятельность представлена и в качестве средств преобразования новых предметов деятельности и в качестве средств взаимосвязи между людьми. В отношениях «взрослый-ребёнок» предметно-продуктивная деятельность ребёнка-это не самостоятельный вид деятельности, а один из составляющих более сложного целого, один из видов взаимодействия взрослого и ребёнка.

Предмет имеет индивидуальное начало (В. А. Герт), в нём заложен адресованный индивидуальностью посыл. Это запрос (вопрос) для другого, который способен (готов) ответить. Предмет – это источник ответного смысла и слова, и чувства, и действия. Предмет – это создание ситуации соучастия по поводу сделанного изменения в пространстве события. Предмет именно «говорит» об авторе и вопрошает ответного смысла от другого, который как соучастник, соавтор домысливает, дорабатывает, дополняет, отрицает... У другого «предмет от меня» создаёт ситуацию соотношения его смыслов, чувств, действий с теми, что содержит в себе этот предметный посыл. А ответ другого, также предметно выраженный, создает ситуацию соучастия и соотношения у меня (В. А. Герт) [45].

Предметы обладают субъектными качествами не сами по себе, а только в целостности акта взаимодействия. Вне наличия индивидуальностей в нём предметы не создают ситуацию соучастия, не порождают соотношений. Отношение к своему предметному удвоению и, одновременно, отношение к предметному удвоению другого и есть порождение соотношения в содействии.

Предметная опосредованность взаимодействий «взрослый-ребёнок», а с раннего детства сопровождающегося и взаимодействием «ребёнок – сверстники», является необходимым условием возникновения не только смыслового пространства жизнедеятельности ребёнка, но и сознания и речи. Для ребёнка «взрослый» является и «началом» усвоения и освоения смыслов предметных условий и средств взаимодействия, и «концом» их присвоения, подтверждающим и оценивающим его успешность.

Движение предметного содержания от «взрослого» в качестве созданных предметных условий и предлагаемых предметных средств взаимосвязи с ребёнком является необходимым коммуникативным действием, но недостаточным. Другое коммуникативное действие со стороны «ребёнка» дополняет движение предметного содержания со стороны «взрослого». Только тогда происходит акт взаимодействия, образующий направленное (осмысленное) движение предметного содержания. Акт взаимодействия «взрослый-ребёнок» – это прежде всего процесс передачи осмысленной предметной информации (смыслов) от инициатора взаимодействия другому, который её усваивает и осваивает на основе уже

имеющегося опыта и освоенного предметного содержания. Образуется целостная цикличность взаимодействия, в которой происходит не только освоение ребенком смыслового пространства его предметных посредников, но и возникновение нового в предметной-продуктивной деятельности самого ребенка. Развитие циклов взаимодействия ведет к развитию индивидуальности ребенка [34; 45; 56; 58; 92; 94].

Родители, педагоги, специалисты при взаимодействии с детьми раннего возраста обращают внимание на изменения в психике, поведении, взаимоотношениях и организуют взаимодействие таким образом, чтобы эти негативные изменения имели временный, переходящий характер.

Анализируя основные положения, высказанные в трудах В. С. Аршавского и В. В. Ротенберга, В. Е. Медведева и Г. М. Зараковского, Л. А. Китаева-Смык, Ф. Б. Березина, В. Н. Крутько, Е. Ю. Коржовой можно заключить следующее:

- адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой. Выделение различных видов и уровней адаптации в достаточной мере искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления (В. С. Аршавский, И. Н. Никитин);

- механизмом, определяющим уровень развития процесса адаптации, является диалектическое противоречие между интересами различных уровней иерархии: индивида и вида, особи и популяции, человека и общества, этноса и человечества, биологическими и социальными потребностями личности (О. В. Муровцева, А. П. Растигеев);

- системообразующим фактором, регулирующим и организующим процесс адаптации, является цель, связанная с ведущей потребностью (М. А. Шабанова);

- особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности (А. А. Налчаджян);

- критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения (В. Е. Медведев);

- процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств (А. П. Растигеев, А. А. Реан).

Механизмы социальной адаптации ребенка в научной литературе рассматриваются как движущие силы, направляющие взаимодействие человека с другими людьми и обеспечивающие его вхождение в новую социальную среду.

1. Как механизм социального развития *идентификация* рассматривается в работах зарубежных (Э. Дюркгейм, О. Обуховский, А. Валлон, Г. Гибц, М. Форверг, А. Адлер, А. Фрейд, Э. Фромм и др.) и отечественных психологов (И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Авдеева, А. В. Петровский, Т. Парсонс и др.) и чаще всего обозначается как «... установление в процессе отражения объектов внешнего мира (материальных и идеальных) специфической эмоциональной связи между субъектом и отражаемым объектом, содержанием которой является непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом» [27; 106; 120; 166]. Достижение такого тождества происходит в двух актах: аттракции – установки на объект идентификации через проекцию своих черт или своего понимания ситуации либо интроекции – «проигрывание» в себе другого человека. Точкой отсчета здесь становится личность другого, сближение эмоциональных состояний происходит через приписывание себе личности особенностей другого.

В. С. Мухина рассматривает идентификацию в неразрывном единстве противоположностей и отмечает их особое значение в социальном развитии ребенка, поскольку идентификация выступает как механизм присвоения индивидом всей человеческой сущности, то есть социальной адаптации, а обособление как механизм индивидуализации личности, что является основой содержания работы воспитателя с детьми раннего возраста [76; 110].

Как целостный, интегративный социально-психологический механизм идентификация представлена в исследованиях А. В. Петровского. Он рассматривал ее в аспекте широких межличностных взаимодействий, в которых реализуются такие отношения людей друг к другу, когда по своей направленности они совпадают с отношением субъекта к самому себе и отвечают нравственно-оправданным коллективистическим принципам [32; 129; 130; 131]. Основным критерием идентификации в раннем возрасте по мнению А. В. Петровского является степень соучастия каждого ребенка в предметно-групповых действиях.

2. Механизм подражания. Французский психолог Ш. Зауш-Годрон рассматривает подражание в качестве важнейшего механизма социального развития особое значение, действие которого проявляется на ранних этапах онтогенеза [55, с. 71]. По его мнению, подражание позволяет ребенку раннего возраста освоить различные формы социального поведения и общения, в то же время – быть самому объектом подражания, подтверждая этим собственную значимость, все это происходит в игровом действии и помогает ребенку раннего воз-

раста успешно адаптироваться в микросоциуме, что отражается в сформулированном нами принципе социодинамичности.

Игровые действия соотносятся лишь с теми предметами, которые соответствуют мотивам и цели действия, поэтому только в этот период жизни ребенок впервые открывает функции предметов, а взрослые помогают ему освоить не только функцию предмета, но и смысл действия с ним и его операционально-технические возможности. Особенностью предметно-манипулятивной деятельности ребенка раннего возраста является то, что ребенок и взрослый сотрудничают в процессе совместной деятельности, где ведущая роль отдается взрослому. В раннем возрасте трижды происходит смена ведущих видов деятельности: от эмоционального общения (1 год) к предметной (2 года) и предметной – к игровой (3 года) [56; 94].

Механизм *подражания* имеет особое значение в социальном развитии детей раннего и его социальной адаптации в социальной среде. Возникая в младенчестве как единственная форма приобщения к социуму, на протяжении последующих возрастных периодов он наполняется все более обобщенным содержанием и осознаваемыми смыслами, является одним из механизмов социализации человека на протяжении всей его жизни, при социально-педагогическом проектировании процесса социальной адаптации детей раннего возраста необходим учет данного механизма.

3. Механизм *компенсации* был изучен в исследованиях А. Адлера. Изучая и описывая влияние внешних и внутренних факторов среды на личностное развитие человека, А. Адлер выделил четыре разновидности компенсаций выполняющих защитную функцию в диаде человек-общество, соотнеся их с типологией личности детей. Механизм компенсации А. Адлер связывает возможностью построения индивидуальных путей развития каждого ребенка, так как его действие позволяет выработать индивидуальный стиль жизни, адекватный как для конкретного человека, так и для определенной социальной группы. Нормативность при действии этого механизма обеспечивается индивидуальным набором качеств присущих каждому ребенку, в соответствии с возрастом, что позволяет взрослому, минуя внешние стрессовые воздействия, помочь ребенку преодолеть социально неприемлемые формы поведения, собственные недостатки, компенсируя их имеющимися достоинствами [7, с. 75]. Данный механизм определяет специфику работы социального процесса.

4. Рассматривая социальную адаптацию как сложный диалектический процесс неразрывной взаимосвязи актов приспособления и соответствия, следует обратиться еще к одному из ее механизмов – механизму *рефлекторной регуляции*. Рефлекторная регуляция – система вегетативного обеспечения у детей раннего возраста в виду особенностей нейрогуморальной регуляции, малой эф-

фективности по мере роста и развития ребенка в результате улучшения качества и адекватности реакций, их устойчивости и возрастной перестройки структуры связей между организмом и системами надежность функциональной системы адаптации повышается. Механизм рефлексорной регуляции помогает оценить уровень резистентности детей раннего возраста [6; 14; 54; 67; 169; 99; 121].

Так как механизмы социализации участвуют в процессах социальной адаптации личности, и помимо психологических механизмов выделяются социально-педагогические. Психологические механизмы действуют в русле социально-педагогических механизмов социализации, к которым, по мнению А. В. Мудрика, можно отнести следующие:

1. Традиционный механизм социализации представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения.

2. Институциональный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями.

3. Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного (культурного) слоя, в целом создающий определенный стиль жизни или мышления той или иной возрастной, профессиональной социальной группы. В русле стилизованного механизма действует в первую очередь подражание и идентификация.

4. Межличностный механизм социализации реализуется в процессе взаимодействия человека со значимыми для него лицами [108; 109].

Подводя итог вышесказанному можно сделать следующий вывод, что в раннем возрасте доминируют адекватные механизмы, соответствующие особенностям данного периода жизни ребенка личностно-значимым социальным ценностям. Механизмы социальной адаптации детей раннего возраста, учитывая медико-психолого-педагогические особенности этого периода можно подразделить на три группы:

- психологические механизмы (идентификация, подражание, компенсация);
- медико-биологический механизм (рефлексорная регуляция);
- педагогические механизмы (традиционный, стилизованный, межличностный). Посредством выделенных механизмов ребенок вступает в многообразные отношения со сверстниками и взрослыми, включается в систему межличностных и общественных отношений; овладевает социальным опытом, овладевает более совершенными способами предметной деятельности.

Изучение процесса социальной адаптации детей раннего возраста невозможно без анализа особенностей этого периода жизни ребенка. Здоровый доношенный ребёнок рождается на свет со своими только ему присущими биологическими особенностями, но, тем не менее, есть смысл говорить и о возрастных особенностях детей раннего возраста.

2.3. Особенности социальной адаптации детей раннего возраста

Раннее детство – это этап в развитии ребенка, в котором темпы роста и физического развития по сравнению с младенческим возрастом снижаются, интенсивно созревают сенсорные и моторные зоны головного мозга, проявляется взаимосвязь физического и нервно-психического развития, увеличивается подвижность нервных процессов, совершенствуется их уравновешенность, организм лучше приспосабливается к условиям окружающей среды [53; 148; 163]. Ребенок активно интересуется окружающим миром, задает вопросы, много экспериментирует, наблюдает, закладываются основы наглядно-образного и символического мышления, испытывает повышенную потребность в эмоциональных контактах со взрослыми, ярко выражает свои чувства, проявляет интерес к другому человеку, испытывает доверие к нему, стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Такое определение ребёнка первых трех лет жизни дают психологи, педагоги, но в организме младенца наряду с психическими процессами происходят и физиологические. Акт рождения – это смена среды сосуществования, изменение своей жизнедеятельности организма. Из относительно постоянной среды организма матери ребенок попадает в постоянно меняющийся мир, где есть и звуки, и запахи, и цвет, где есть движение и всякие неожиданности. Это есть изменение всех морфологических структур организма (А. А. Солнцев, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др.).

Адаптация ребёнка раннего возраста в науке рассматривается в трех аспектах: *медико-биологическом, социально-психологическом, социально-педагогическом.*

1. Медико-биологический аспект включает в себя адаптацию организма к устойчивым и изменяющимся условиям среды, температуре, влажности, иллюминативности, атмосферному давлению, жаре и другим физическим факторам, а также к изменениями в организме, например, заболеваниям, дисфункциональности какого-либо органа; в целом процессы адаптации направлены на сохранение функций гомеостаза [136; 146; 149].

2. Психологическая адаптация.

В науке этот аспект (в отношении к ребёнку раннего возраста) условно разделяют на:

- социально-психологическую адаптацию;
- собственно-психологическую адаптацию.

Социально-психологическая адаптация – то есть приспособление человека, к определенным социальным нормам, условиям, с учётом личностных, индивидуальных качеств, особенностей психики [148, с. 471].

Собственно-психологическая адаптация (общение, контакт) – это коммуникация человека с окружающими его людьми, его активная деятельность среди других людей [137; 138; 140].

Социальная адаптация включает в себя два аспекта: социальный и педагогический. Социальная адаптация – это биологически целесообразный процесс приспособления ребёнка к условиям микросоциальной среды, выделяя при этом комплекс конкретных факторов, к которым ему приходится приспосабливаться (взрослые, новая обстановка, режим дня) [137, с. 9].

3. Педагогическая адаптация рассматривается как явление, характеризующее наибольшую приспособленность человека к обучению и воспитанию. Педагогическая адаптация свидетельствует о том, что человек находится в наиболее оптимальных условиях для социализации и социального воспитания [101, с. 11].

Сформулированные определения социальной адаптации учеными различных областей знаний помогли нам определить медицинский, психологический и социально-педагогический аспекты, которые включает в себя ряд дополнительных признаков: *медико-морфологический, медико-морфофункциональный.*

Медико-морфологический признак. Теория онтогенеза немыслима без включения в неё психических функций. На уровне детского организма уже с раннего возраста проявляется явная связь между морфологическими и психофизиологическими параметрами.

Функциональное состояние психики учеными медиками подразделяется на три уровня: повышение, стабилизация, понижение функционального уровня (П. К. Анохин, А. А. Солнцев, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др.).

Уровни повышения и стабилизации. Развитие ребёнка периодически приводит к внутренне детерминированному неустойчивому состоянию, что резко увеличивает риск патологических процессов. Отсюда возникает необходимость изучения роли механизмов морфогенеза в купировании патологических процессов.

Наблюдение над изменением ферментного статуса клеток как одним из механизмов морфогенеза привело к разработке метаболического пособия – применения в период адаптивного изменения ферментативного статуса популяции комплекса метаболитов и кофакторов метаболизма. [54; 67; 78] У некоторых детей с самого начала жизни онтогенез характеризуется чрезмерно выраженной неустойчивостью ферментного статуса клеток. В таком случае не-

большие, даже пороговые воздействия могут вызвать патологический процесс. Это может привести к заболеванию организма, а следствие низкий уровень процесса адаптации.

Изучение ферментного статуса клеток у человека на протяжении всей жизни (детства, зрелости, старости) выявило закономерность, что изменения на клеточном уровне выявляются ранее и исчезают позднее, чем на организменном. Стабильность организма по отношению к повреждающим факторам, устойчивое его развитие побуждает изучение иерархически построенной системы, в которой клеточный уровень является наиболее низким – фундаментальным, сохраняющим ещё в своих элементах все признаки «живого».

Медико-морфофункциональный признак. Под морфофункциональными изменениями в медицине понимают изменение всех функций и систем организма.

Для детей раннего возраста характерна морфофункциональная незавершенность уровней иерархии и высокий темп развития, обуславливающий глубокую ранимость и пластичность организма ребёнка. Поэтому любые социально-средовые влияния в этот период могут вызвать целый каскад обратимых или необратимых изменений в функциональных системах гомеостатического и поведенческого уровней [146, с. 70-72].

Медико-функциональная система адаптации у человека состоит из четырех подсистем: психоэмоциональной, неспецифической защиты, метаболизма, нейровегетативного жизнеобеспечения. Эмоциональное напряжение, составляя основу структуры синдрома адаптации детей первых трех лет жизни и выступая в роли мобилизирующего фактора [121, с. 16], вызывает последовательное включение приспособительных реакций уровня механизмов регуляции, интенсивность и продолжительность которых уменьшается с возрастом ребёнка.

Кроме физиологических признаков социальной адаптации у детей раннего возраста ученые (Н. М. Аксарина, С. Л. Новоселова, К. Л. Печора и др.) [3; 4; 112; 132] выделяют психологические, к которым можно отнести следующие: в раннем возрасте интенсивно созревают сенсорные и моторные зоны головного мозга, видна взаимосвязь физического и нервно-психического развития; ребенок овладевает основными движениями, характерными для этого возраста (ходьба, бездействия с предметами); овладевает элементарными гигиеническими навыками – навыками самообслуживания, в раннем возрасте происходит дифференциация предметной и игровой деятельности; ребенок активно интересуется социальным окружением, закладываются основы наглядно-образного и символического мышления (С. Л. Рубинштейн); стремится к общению и взаимодействию со взрослыми, возникает потребность в сотрудничестве (М. И. Лисина); ребенок, по словам Д. Б. Эльконина, осваивает мир не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью; взаимодействует со сверстниками; к

концу периода раннего возраста появляется фундаментальная характеристика ребенка трех лет – «я сам», «я могу»; возникает потребность к достижению результата своей деятельности и этот период знаменуется кризисом трех лет.

Особенности развития детей раннего возраста описаны в трудах ученых психологов (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и др.):

- восприятие. Л. С. Выготский в своих работах отмечал, что в раннем возрасте в самых благоприятных условиях развивается восприятие, так как оно является доминирующей функцией сознания. «Очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия [41, с. 399-400].

Ребенок одного года до трех овладевает предметной деятельностью, постепенно учится соотносить, сравнивать свойства предметов при помощи внешних ориентировочных действий. В 2,5 года ребенок переходит к зрительному восприятию, он выполняет верно действия уже без предварительного примеривания.

В процессе знакомства со свойствами предметов (формой, цветом, размером) ребенок накапливает запас представлений об этих свойствах и уверенно ориентируется в микросреде, в которой он находится. Это является необходимым условием его умственного развития и успешной социальной адаптации;

- внимание. В раннем возрасте происходит процесс освоения ходьбы, предметной деятельности и речи. Перемещения в пространстве открывает для ребенка новые возможности, теперь он сам выбирает объект, на который направляет внимание [5; 11; 12; 31; 41; 42].

Взрослые, читая ребенку книжки, рассказывая стихотворения, беседуя с ним, могут управлять вниманием ребенка. В полтора года ребенок уже в состоянии удерживать внимание на интересующей его деятельности 8-10 минут.

Неустойчивость внимания в раннем возрасте не должна беспокоить взрослых, так как она «связана с высокой познавательной активностью ребенка, которую ни в коем случае нельзя тормозить необоснованными замечаниями» (Дж. Лешли).

Взрослые могут оказывать ребенку помощь в том, чтобы фокусировать его внимание в нужном направлении, поскольку сам ребенок этого делать еще не умеет (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн);

- память. В раннем детстве память носит произвольный характер, она принимает участие в развитии всех видов познания [18; 27].

Действия ребенка носят практический характер, в результате чего возникает представление о действиях, свойствах, предметах, микросреде в которой находится ребенок. На втором году жизни память дифференцируется от воспри-

ятия, ребенок обретает способность воспроизводить объект, который не видим в данный момент. Г. А. Урунтаева приводит данные исследований: от 1 года до 2 лет ребенок узнает знакомое лицо после перерыва в 1,5-2 месяца, а на третьем году он уже узнает объекты, которые видел год назад. Развитие памяти связано с протеканием других психических процессов, например, речи и мышления;

- мышление. Мышление ребенка раннего возраста носит наглядно-действенный характер, то есть осуществляется с помощью внешних ориентировочных действий, социальная адаптация происходит благодаря предметной деятельности ребенка. Характерными особенностями мышления детей раннего возраста являются их отвлеченность и обобщенность, так как предметов больше, чем слов.

В возрасте от одного года до трех начинают формироваться мыслительные операции, которые проявляются в различении и сравнении различных признаков, например, цвета, формы, размера, предмета. В три года возникает знаково-символическая функция, овладение предметными действиями и последующее отделение действий от предмета является предпосылкой возникновения знаковой функции;

- воображение. Первые проявления воображения появляются в 2,5-3 года, в этом возрасте ребенок способен действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами.

В своих исследованиях М. И. Палагина отмечает, что именно второй год жизни ребенка является сензитивным для развития соображения, так как именно в этот период жизни ребенок начинает понимать мнимое действие «будто бы».

«Воображение в раннем возрасте требует внешней опоры на предметы и их признаки, оно связано с внешними действиями, с оперированием предметами, их обыгрывании и в то же время с речью, со словами, которые обозначают действия и предметы» [44; 116; 117; 154; 158; 159];

- речь. «Развитие речи как средства общения, как средства понимания представляет собой центральную линию развития ребенка раннего возраста и существенно меняет отношение ребенка к окружающей среде» [41; 42; 44; 49].

В 1 год ребенок начинает повторять за взрослым слова по собственной инициативе.

На втором году жизни начинается усвоение грамматического строя речи. В 2-3 года в предложениях, сказанных ребенком, появляется согласование между отдельными частями.

В возрасте от 1 года до 3 лет ребенок овладевает способностью слушать речь окружающих его людей.

Таким образом, речь возникает из потребностей ребенка общаться с окружающим, это средство социального общения, определено в работах М. И. Лисиной, Д. В. Запорожца

Подводя итог вышесказанному можно заключить следующее, что признаками социальной адаптации ребенка раннего возраста являются: накопление социальных образов и способов социально-приемлемого поведения, так как ребенок раннего возраста активно осваивает пространство в котором находится, одним из механизмов социальной адаптации этого периода жизни является подражание, ребенок начинает говорить, речь возникает и развивается как средство общения со взрослыми, но к концу раннего возраста она становится средством мышления и овладения своим поведением.

Так как предметная деятельность является ведущей в период раннего детства, то можно сформулировать основные психолого-педагогические условия эффективной социальной адаптации детей раннего возраста к ДООУ:

- совместная деятельность ребенка и взрослого;
- обучение детей сравнению своего действия с действиями взрослого;
- развитие игровых замещений;
- развитие целенаправленности действий ребенка; «развитие «образа я», признание личности ребенка и его достижений.

2.4. Факторы социальной адаптации детей раннего возраста

Одним из условий эффективного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста выступают факторы их социального развития предложенные И. Шванцарой [87; 93; 172].

К основным *факторам социальной адаптации* можно отнести: наследственность как совокупность генетически заданных характеристик, среду как совокупность предметов, объектов социального окружения ребенка, социальную активность как способ самосовершенствования и творческой самореализации индивида и целенаправленное воспитание как организованное, содержательно наполненное, технологически выстроенное взаимодействие педагога, ребенка и родителей. Особенность влияния этих факторов на социальную адаптацию ребенка, по мнению Й. Шванцара, состоит в их неразрывном единстве, взаимодополняемости и взаимообусловленности: взаимообусловленность факторов, влияющих на процесс социальной адаптации; факторы, оказывающие непосредственное влияние на процесс социальной адаптации; факторы опосредованно влияющие на процесс социальной адаптации.

Человек становится личностью только в процессе общения, взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может (А. В. Запорожец, М. И. Лисина).

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие ребёнка раннего возраста, называется средой (Б. Н. Алмазов, Ю. Н. Галагузова, А. В. Иванов, А. В. Мудрик, Р. В. Овчарова) [34; 60; 86; 108; 109; 116; 117; 119].

Огромное влияние на адаптацию ребёнка первых трех лет жизни оказывает домашняя среда. В семье обычно проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Ребёнок обычно довольно точное отражение той семьи, в которой растёт и развивается. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций. Семья же предоставляет и условия, в том числе материальные, для развития природных задатков. Нравственные и социальные качества личности закладываются в семье [69; 70; 122; 151].

Определяющая роль семьи обусловлена её глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семья для ребёнка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребёнка намного превышает другие воспитательные воздействия. Внутрисемейные процессы являются основным фактором, влияющим на индивидуальное развитие младенца уже в первые месяцы жизни [30; 93; 164; 165].

Семья в дошкольной педагогике рассматривается как одна из сфер жизненного пространства ребенка, обеспечивающая эффективность процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста. Исследования Е. П. Арнаутовой, А. В. Добрович, В. К. Котырло подтверждают, что на развитие ребенка раннего возраста семья оказывает самое сильное влияние. Эта уникальность связана с понятием «социокультурное окружение» – характеристика бытового, предметного мира семьи, ее социально-эстетическая характеристика, типология, характеристика обычаев, традиций [15; 57; 79].

При правильной организации жизни и воспитания, соответствующем режиме, разнообразии впечатлений, достаточных контактах со взрослым у ребёнка раннего возраста начинают формироваться новые потребности, которые благоприятствуют его психическому развитию (потребность в общении со взрослыми, в получении информации из окружающего, в активном освоении его и т. п.). У ребёнка начинает формироваться ориентировочная активность.

В ранний период жизни ребёнок, не владея знаниями сущности вещей и отношений, чутко реагирует на отношение взрослого ко всему окружающему. Эмоциональные реакции взрослого очень рано становятся средством индикации (обнаружения), понимания ситуации, происходящего в окружающем. Не

зная многого, маленький ребёнок определяет по выражению лица взрослого происходящее, поступки окружающих, отношение родителей к его поведению. В этом возрасте ребёнок способен реагировать не только на слова взрослого «нельзя», «можно», но и на слово «нужно». Выражение лица взрослого является для него фактором, определяющим его отношение к происходящему, выбор действий. В ситуации новизны у детей возникает определённое ориентировочное действие – «взор на лицо взрослого»: в неясной ситуации младенец сразу поворачивается ко взрослому и вглядывается в его лицо. Дети выбирают наиболее знакомого, близкого человека, так как его эмоциональные реакции наиболее понятны, легко «считываются» [18; 27; 71; 92].

С первых дней жизни дети отличаются друг от друга не только внешним обликом, но и особенностями поведения, физического и психического развития. Индивидуальные особенности развития ребёнка зависят главным образом от условий его жизни и воспитания. Ребёнок, например, не рождается добрым или жадным, самостоятельным или неумелым. Эти особенности складываются постоянно, под влиянием условий жизни и воспитания.

Учитывать индивидуально-типологические особенности ребёнка – это значит не только приспособлять к ним воспитательные воздействия, но и активно поддерживать положительные качества и перестраивать нежелательные [51; 95; 96; 105; 117; 132; 135; 160].

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия. Семьи и ребенок – зеркальное отражение друг друга. Сотрудничество воспитателей и родителей создает оптимальные условия формирования социального опыта ребенка, его саморазвития, самовыражения и творчества.

Социальная адаптация ребёнка раннего возраста детерминирована совместным воздействием четырех генеральных факторов: *наследственности, среды, воспитания, деятельности самого ребенка*.

Деятельность ребенка разворачивается в социальном пространстве воспитательно-педагогического процесса.

Воспитательный процесс как социально-педагогический феномен конструируется, располагается и развивается во вполне определенном социуме, имеющем свои пространственные рамки [22; 84; 85; 87].

Социальное пространство – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребёнком, либо в образе слов, действий,

поступков людей, либо в определённом образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, транспорта, аппаратов и прочего [95; 116; 117; 142].

По нашему мнению, организация адаптационного процесса в условиях ДООУ невозможна без учета педагогической деятельности, которая отвечает принципам социального воспитания, которая направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка, как субъекта формирования личности, находящееся в тесной связи или являющейся частью социума [62, с. 42].

Организация адаптационного процесса ребенка раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения – это процесс и результат педагогической деятельности, характеризующийся адаптированностью ребенка в социуме, а также эффективностью предоставления образовательных услуг в ДООУ.

Организация процесса социально-педагогической адаптации детей раннего возраста в ДООУ – это взаимосвязанная деятельность всех субъектов целостного педагогического процесса (родители-специалисты-педагоги) и ребенка, которая способствует овладению социокультурными знаниями и нормами накопления позитивного социального опыта, содействуя успешному социально-личностному развитию ребенка в микро-, мезо- и макросреде [115; 116; 117].

Человек на протяжении своей жизни входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции в социальной среде многократно воспроизводятся, а соответствующие неоформации закрепляются, у него складывается достаточно устойчивая структура личности, в которой индивидные характеристики как результат внутригруппового взаимодействия обуславливают ее метаиндивидные и интраиндивидные проявления (Л. И. Божович, А. В. Петровский).

Таким образом, проанализировав различные подходы к пониманию сущности процесса социальной адаптации детей раннего возраста можно заключить следующее, что в каждом из подходов есть своя специфика, свои проблемы, но в целом эти проблемы опираются на психолого-педагогический анализ социальной адаптации как феномена и рассматриваются нами в свете медико-морфологического, социально-педагогического и психологического подходов.

2.5. Стадии и уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Эффективность процесса социальной адаптации детей раннего возраста зависит: от протекания стадий социальной адаптации ребенка в ДООУ, от профессионализма воспитателей и специалистов, работающих в ДООУ, от взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

Проанализировав исследования по проблеме социальной адаптации (П. К. Анохин, Ю. А. Макаренко, Н. Ю. Ватутина, Р. В. Тонкова-Ямпольская, А. А. Солнцев, А. В. Петровский, А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова и др.), мы выделили следующие стадии процесса социальной адаптации, и дали их характеристику с учетом времени и особенностей психического развития детей.

В нашем учебном пособии мы применили понятие «игра», так как, опираясь на исследования Л. С. Выготского, М. А. Лисиной, Ж. Пиаже, М. В. Осориной, Д. Б. Эльконина мы соглашаемся с их мнением, что «игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие» [30; 41; 42; 176; 177].

Анализируя понятие социальной адаптации детей раннего возраста, изучив их особенности развития и определив механизмы социальной адаптации и исходя из наблюдений за детьми раннего возраста, можно заключить, что ребенок при поступлении в дошкольное образовательное учреждение проходит три стадии процесса социальной адаптации (начальная адаптация, частичная и благоприятная).

I стадия – начальная социальная адаптация (8 недель), характеризуется, тем что ведущим механизмом является рефлексивно-регулятивный, так как смена среды воспитания из семейной в дошкольную среду отражается прежде всего на функциональных структурах детского организма, что влечет за собой неустойчивость эмоциональных состояний ребенка (плач, агрессию, страх), что может привести к срыву социальной адаптации. В соответствии с чем деятельность всех субъектов воспитательного процесса направлена на сохранение и укрепление здоровья детей раннего возраста, создание благоприятной эмоциональной атмосферы в ДООУ, организацию совместной деятельности воспитателей, администрации, социального педагога, психолога и родителей по вопросам социальной адаптации и развития детей раннего возраста [63, с. 165].

В конце этой стадии при успешном ее протекании в процессе социальной адаптации детей раннего возраста участвуют психологический механизм (идентификации) и педагогический (межличностной).

II стадия – частичной адаптации (8-18 недель) характеризуется тем, что основным механизмом социальной адаптации является подражание. Для этой стадии характерно, что ребенок активно осваивает пространство группы, интересуется сверстниками, знакомится с предметами при ведущей роли взрослого. Основными задачами воспитателей на этой стадии социальной адаптации является: создание развивающей среды соответствующей предметной деятельности детей, организация совместной деятельности воспитателя с детьми.

III стадия – полной адаптации (18-36 недель). Основными механизмами социальной адаптации на этой стадии являются традиционный и стилизованный механизмы, которые проявляются в усвоении норм поведения ребенком раннего возраста, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Формируются психологические черты присущие этому периоду развития, познавательная и речевая активность ребенка раннего возраста. Перед педагогами стоят следующие задачи: создание условий для развития у детей речи. Работа педагога с детьми направлена на развитие у детей понимания речи, развитие активной речи, формирование фонематического слуха, развитие речи как средства управления своим поведением [44; 63].

Обзор подходов, посвященный сущности процесса социальной адаптации детей раннего возраста позволил заключить позиции, заключающихся в обосновании нашего исследования.

Социальная адаптация детей раннего возраста, согласно проведенному теоретическому анализу работ (П. К. Анохин, Н. М. Аксарина, Р. К. Айсина, М. В. Антропов, О. И. Давыдова, В. В. Деткова, Б. В. Куприянов, Ю. А. Макаренко, Л. В. Мардахаев, Р. Мертон, А. В. Мудрик, Т. Парсонс, А. В. Петровский, Е. А. Селина, А. А. Солнцев, Р. В. Танкова-Ямпольская, А. Г. Хрипкова и др.) – **нами понимается, как процесс приспособления ребенка раннего возраста в условиях среды дошкольного образовательного учреждения, ограниченный временными и пространственными рамками, результатом которого является адаптированность ребенка к социуму.**

Процесс социальной адаптации ребенка является динамичным и предполагает три стадии: начальная (3-8 недель), частичная (8-18 недель), полная (18-32 недели). Все эти стадии ограничены временем воспитательным пространством дошкольного образовательного учреждения. Так как этот процесс динамичен, мы в рамках нашего исследования можем сократить прохождения этих стадий с точки зрения времени, и обеспечить эффективность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, разработав интегративную форму социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Придерживаясь позиции А. В. Петровского, относительно социального развития личности, мы в каждой стадии выделяются уровни процесса социальной адаптации:

низкий уровень – ребенок не умеет управлять своим телом, то есть он не может достигать собственных целей без помощи взрослых. Характеризуется неустойчивостью нервной системы, что приводит к срыву адаптации, возникновению заболевания, например, ОРВИ, энтеровирусная инфекция, ангина и т. д. Ориентируется в двух величинах предметов: «больной», «маленький», рез-

ко отличающиеся по размерам (например, пирамиды с разницей в 5 см), отображает в игре отдельные, часто наблюдаемые действия, отношение к сверстнику как к объекту действий. Ребенку свойственно проявление отрицательных эмоций, например, гнева, ярости, обиды. В общении со взрослыми употребляет трехсловные предложения, включая прилагательные и местоимения;

уровень ниже среднего – ребенок пытается управлять своим телом, перешагивает через препятствие приставным шагом. Характеризуется неустойчивостью адаптивного поведения, что может привести к возникновению заболевания, протекающего в легкой форме. Ребенок играет в непосредственной близости с другим ребенком, берет те же игрушки, подражает ему, взаимодействия еще не возникает. Понимает короткий рассказ взрослого (без показа) о событиях, бывших в опыте ребенка. Ориентируется в 3-4 формах предметов (например, шар, куб, призма, кирпичик). Обозначает свои действия словами, двухсловными предложениями;

средний уровень – ребенок управляет своим телом. Может пройти по ограниченной поверхности (шириной 15-20 см), приподнятой над полом (15-20 см). Отмечаются легкие ОРВИ, эмоциональные реакции (гнев, ярость, обида) снижаются до отрицательных значений. Отображается в игре отдельные, часто наблюдаемые действия, подбирает по образцу и слову взрослого предметы двух цветов (желтый и красный). Избегает общения с незнакомыми взрослыми. Раздевается с небольшой помощью взрослого, снимает часть своей одежды, колготки, ботинки, шапку. Освоение правил поведения со взрослыми и сверстниками;

уровень выше среднего. Сформированность всех функциональных систем организма. Освоение правил поведения ребенка в ДООУ, в семье. Ребенок в какой-то степени взаимодействует со сверстниками, делится игрушками, но у каждого из них свой сюжет игры, своя цель, ребенок не координирует свои действия. Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры). Подбирает по образцу и слову взрослого предметы трех-четырех цветов. В процессе знакомства со свойствами предметов ребенок накапливает запас представления об этих свойствах. Возникает способность слушать речь окружающих его людей, ориентируется в социокультурном пространстве. В общении со взрослыми употребляет трехсловные и местоимения. Может надеть часть своей одежды: ботинки, шапку, носки;

высокий уровень – сформированность всех функциональных систем организма, включая приспособительные реакции, достигнутый возрастной уровень морфологического развития и функционирования организма. Готовность ребенка поступить вопреки непосредственному эмоциональному возбуждению (первые признаки самообладания). Умение ребенка представлять, как добиться желаемого результата, развитие словесно-логической памяти. Сформированность пред-

метной деятельности, формирование поведенческой реакции и присвоение правил поведения со сверстниками, взрослыми. Ребенок начинает задавать окружающим его людям вопросы. Происходит переход от потребности в сотрудничестве к потребности уважения. Проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, происходит осознание собственной роли в многообразии социальных сюжетов. Игра носит совместный характер. В предложениях, сказанных ребенком, появляется согласование между отдельными частями.

Таким образом, проанализировав процесс социальной адаптации можно сделать следующий вывод, что в науке выделяют следующие механизмы социальной адаптации: психологические – идентификация, подражание, компенсация (Т. Парсонс, Э. Дюркгейм, А. Валлон, З. Фрейд, А. Фрейд, В. С. Мухина, А. В. Петровский); социально-педагогические – традиционный, институциональный, стилизованный и межличностный механизмы (А. В. Мудрик); медико-биологический – рефлекторный механизм (П. К. Анохин, А. А. Солнцев и др.). Определив механизмы социальной адаптации возможно обозначить, что социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста является одним из механизмов социальной адаптации детей, так как моделируя, программируя и прогнозируя процесс социальной адаптации детей педагоги дошкольного образовательного учреждения создают среду и условия для успешной социальной адаптации личности ребенка раннего возраста.

Вопросы и задания

1. Что понимается под адаптацией?
2. Каковы научные подходы к понятию социальной адаптации?
3. В чем особенности социальной адаптации детей раннего возраста?
4. Дайте характеристику социальной адаптации ребенка раннего возраста как процессу, результату, проявлению?
5. Каково влияние факторов на процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста?
6. Назовите особенности социальной адаптации ребенка раннего возраста?
7. Назовите и дайте характеристику социальным, психологическим и педагогическим механизмам социальной адаптации ребенка раннего возраста.
8. Раскройте сущность теории А. В. Петровского.
9. Раскройте сущность аспектов социальной адаптации ребенка раннего возраста.
10. Каково влияние факторов на процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста?

11. Раскройте понятие «социальное пространство»? Каковы задачи ДОО по организации социального пространства для успешного прохождения процесса социальной адаптации детьми раннего возраста?

12. Опишите примеры организации социального пространства ДОО в случаях проблем социальной адаптации детей раннего возраста.

13. Назовите и дайте характеристику стадиям и уровням социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

14. Каковы основные факторы среды, обуславливающие социальную адаптацию детей раннего возраста?

ГЛАВА 3.

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Основные понятия: педагогическое проектирование, социально-педагогическое проектирование, педагогическое моделирование, педагогическое конструирование, воспитательная среда, моделирование воспитательной среды, педагогические условия, принципы социально-педагогического проектирования, социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ.

3.1. Основные научно-теоретические подходы к социально-педагогическому проектированию

В педагогической науке существует множество подходов к пониманию термина «проектирование»: В. С. Безрукова разработала теоретические аспекты проектирования, О. А. Моисеев рассматривал проектирование с точки зрения системного подхода («Проектирование в системе внутришкольного управления»), в работах В. И. Загвязинского, Т. С. Поляковой, В. А. Сластенина акцент делается на педагогической деятельности, и выделяются компоненты отражающие проектирование. Методологическими основаниями проектирования педагогического процесса социальной адаптации ребенка в период раннего детства в условиях ДООУ являются: средовый, системный, целостный и социально-деятельностный и проектный подходы.

Средовый подход (М. А. Галагузова, А. В. Иванов, Ю. С. Майнулов, М. М. Мамардашвили, В. А. Петровский и др.). Согласно этого подхода, среда является важнейшим фактором социального развития личности ребенка. Многообразие структурных элементов среды как целостной воспитательной системы (предметы, пространство, установки и др.) актуализирует проблему их тщательного отбора, изучения их влияния на социальную адаптацию ребенка раннего возраста [60; 64; 89; 174].

С точки зрения уровней проектирования *целостный подход* позволяет рассматривать проектирование целевого, технологического, результативного. Целевой уровень в рамках нашего исследования определяет цель проектирования воспитательной среды ДООУ. Технологический – включает в себя содержание деятельности всех субъектов воспитательного процесса и операционно-технологическую сторону (практические мероприятия по реализации проекта).

Результативный уровень оценки модели проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ [21; 85; 97].

Системный подход (В. С. Безрукова, И. А. Липский, О. А. Моисеев, И. П. Подласый) рассматривает феномен проектирования с точки зрения системы, которая включает в себя три этапа: моделирование, проектирование и конструирование. При этом моделирование предполагает алгоритм деятельности субъектов воспитательной среды по благоприятному прохождению процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Социально-деятельностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков и др.), раскрывает проектирование через социально-значимую деятельность социальных педагогов (воспитателей, администрации), которая направлена на организацию предметно-развивающей среды в ДООУ, обеспечивающей эффективное прохождение социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Проектный подход (В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Н. Г. Алексеев, Л. Е. Никитина, В. В. Караковский, В. В. Краевский, В. П. Сергеева) позволяет рассматривать проектирование как процесс разработки теоретических моделей, целей, задач и методик их использования для создания воспитательных систем. При этом структурное построение воспитательной среды ДООУ включает в себя два этапа: исходное состояние воспитательной среды и проектируемое состояние воспитательной среды ДООУ.

Проанализировав различные точки зрения на проблему социально-педагогического проектирования можно заключить следующее: 1) в науке социально-педагогическое проектирование рассматривается как система-процесс-деятельность; 2) социально-педагогическое проектирование включает в себя три уровня – целевой, технологический, результативный; 3) при проектировании системы, процесса, ситуации нужно учитывать временной фактор реализации проекта; 4) проект системы процесса-ситуации должен учитывать воспитательное пространство; 5) виды проектов могут быть динамическими, структурными и эвристическими.

В науке педагогическое проектирование рассматривается в двух аспектах: первый аспект, как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной воспитательной задачи или выделяется в особый вид педагогической деятельности и является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» [84; 85] (В. В. Краевский); второй аспект предполагает проектирование педагогических процессов и ситуаций как результата функционирования этих систем (В. П. Беспалько, В. С. Безрукова, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов) [20; 21; 28; 29; 142; 143; 144].

Наиболее эффективным условием, обеспечивающим целенаправленность и реализацию задач процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, является социально-педагогическое проектирование данного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Социально-педагогическое проектирование является одновременно и наукой, и искусством. Как процесс оно имеет одновременно и нормативный, и творческий характер. Нормативный – потому, что регламентирован и имеет свои этапы, формы, принципы и приемы осуществления. Оно совершается педагогом целенаправленно и сознательно. Но если при проектировании опираться только на логику, теорию, то системы, процессы и ситуации, спроектированные педагогом, делаются сухими, оторванными от жизни. Как говорят сами конструкторы, идя по этому направлению, можно осуществлять только «грубое» проектирование [107, с. 126-127].

Педагогическое проектирование – это искусство, и значит понять его более широко, вовлечь в этот процесс не только сознание, но и деятельность, чувства, волю, способности – все, чем богаты мы от природы. Если проектирование – искусство, то оно непременно должно обладать художественными качествами. Выходящий из рук педагога проект должен быть красивым, гармоничным, способным производить впечатление на каждого участника его реализации. Педагог должен красиво переходить от одного метода к другому, находить оригинальную связь материала занятия с жизнью, гармонизировать со станком при обтачивании образца – все это и есть эстетические качества проекта [20; 90; 97].

Таким образом, социально-педагогическое проектирование для педагога – это искусство, но оно требует от него большого напряжения сил, чувств, сложнейшей работы души. Оно всегда индивидуально и опирается на артистичность, изобретательность, вдохновение, оригинальность педагога. Использование умений петь и рисовать, играть на музыкальном инструменте, понимать музыку, живопись, архитектуру, красиво говорить, ходить, одеваться, способно обогатить любой педагогический процесс, вдохнуть в него жизнь, духовность. Такой педагогический процесс не может не нравиться детям, не привлекать их. Об этом говорит богатый опыт А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и современных новаторов – Н. Н. Палтышева, В. Ф. Шаталова и др.

В проектировочной деятельности возникает потребность различия между проектированием и действиями. Понятие «социально-педагогического проектирования» (в узком смысле, подразумевающим именно выработку идеальной модели новой системы управления) может рассматриваться как синоним моделирования, но при рассмотрении проектирования как специально организованной человеческой деятельности становится ясно, что моделирование является только частью проектирования, хотя и крайне важной [20, с. 179].

Результаты проектирования системы дошкольного воспитания могут быть воплощены в практике с той или иной мерой успешности, точности, с большими или меньшими искажениями и отступлениями от проекта. Поэтому есть смысл различать и сравнивать между собой результаты проектирования (проект системы дошкольного воспитания), конструирования (реальная система) и воплощения (реальная система в действии).

В современной науке социально-педагогическое проектирование рассматривается как особая деятельность людей (проектировщиков). Это означает, что для понимания проектирования необходимо учесть и рассмотреть все элементы, присущие проектированию, как и любой социально значимой человеческой деятельности. Как и всякая деятельность, социально-педагогическое проектирование носит процессуальный характер. Подразумевает прохождение определенных этапов, стадий, шагов, осуществление отдельных действий и целых сложных процедур. При этом есть потребность превращения проектной деятельности в профессиональную [20, с. 36-37].

Как и любая творческая, инновационная деятельность, протекающая в конкретных уникальных ситуациях, социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в условиях ДООУ может рассматриваться как разновидности практического искусства; навыки проектировщиков, их профессиональная интуиция, чутье, опыт не могут быть ничем заменены. Однако все это может и должно дополняться научными знаниями, знаниями подходов к пониманию процесса социальной адаптации детей, базовыми знаниями о факторах социальной адаптации, знаниями развития детей раннего возраста, сущности проектирования, принципах проектирования, владением методами проектирования, выработанными как наукой, так и практикой.

Вполне правомерно и разумно понимать проектирование систем дошкольного воспитания как постоянный процесс выбора, принятия решений, процесс решения задач и проблем (познавательных, организационных, ресурсных).

По мнению большинства ученых (В. С. Безруковой, О. А. Моисеева, В. В. Краевского, В. А. Сластенина, В. А. Ясвина) проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, имеет много общего. Совершается она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования: I этап – моделирование; II этап – проектирование; III этап – конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования – это проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ [20, с. 106-107].

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Объектом педагогического проектирования является педагогический процесс. По мнению Б. Т. Лихачева педагогический процесс – это целенаправленное содержательно-насыщенное и организованно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменение ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей, направляющей роли воспитателей [36; 84; 85]. Понятие социально-педагогического проектирования можно раскрыть через прикладную функцию социальной педагогики, которая предполагает поиск путей и способов, выявления условий эффективного совершенствования социально-педагогического влияния на процессы социальной адаптации, социального развития и социализации детей в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах. В контексте нашего исследования разработка интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Решение цели по социально-педагогическому проектированию процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении неразрывно связано с проектированием воспитательного пространства дошкольного учреждения, что отражает современное развитие системы дошкольного образования.

Проанализировав понятие «проектирование», можно заключить следующее, что социально-педагогическое проектирование включает в себя три элемента. Первый – это моделирование, включающее анализ возможностей для улучшения воспитательной среды, определяющих успешное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста, теоретическое обоснование и конструирование среды. Второй – разработка интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в соответствии с целью, необходимой для того, чтобы придать компонентам системы нужные значения. Третий – реализация разработанной интегративной формы социально-педагогического проектирования про-

цесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

3.2. Моделирование воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения

Анализируя работы ученых А. Д. Андреева, В. Г. Афанасьева, О. А. Моисеева, Я. Г. Неймина, И. Б. Новик, В. П. Сергеевой, Л. М. Фридман по раскрытию особенностей моделирования можно заключить следующее, что при построении модели важное значение имеет такая операция, как установление аналогии сходства между модельными представлениями об изученном объекте и самими объектами (оригиналом).

Л. В. Байбородова, Ю. С. Майнулов, Л. И. Новикова определили роль и значение метода моделирования при построении и функционировании воспитательной системы. Понятие «модель» определяется этими авторами как «описание будущей системы, которую намерены создать педагоги, дети и их родители» или как «умозрительное целостное представление строящейся или преобразуемой системы, внутреннее видение ее» (А. В. Иванов) [60; 61; 62; 63; 64].

В настоящее время моделями (образцами) можно назвать систему непрерывного образования (преддошкольного, дошкольного, школьного и высшего) выступающей в качестве объекта целенаправленного изучения, прогнозирования, управления и развития.

В дошкольном образовательном учреждении сформировано собственное представление о содержании модели воспитательной среды:

- содержанием воспитательной среды является методология образования, определяющая взгляды родителей, педагогов, специалистов о сущности процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в соответствии с педагогическими идеями, целями, задачами педагогического процесса, анализом социальной среды в данном образовательном учреждении;
- воспитательная среда есть среда, в которой происходит процесс социальной адаптации ребенка на основе взаимодействия между педагогами, родителями, детьми и специалистами, результатом чего является успешная интеграция ребенка в социум и его адаптированность в среде.

Целью деятельности дошкольного образовательного учреждения является создание условий для успешной социальной адаптации детей раннего возраста, а основными путями ее достижения являются:

- организация просвещения и активной деятельности родителей в дошкольном учреждении (родительские клубы, участие родителей в творческой и воспитательной деятельности) для развития их педагогической культуры;

- создание условий для благоприятного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ (здоровье сберегающие технологии, познавательные и культурные мероприятия);
- освоение инновационного содержания педагогической деятельности (обучение, воспитания), для повышения профессионализма педагогов и специалистов, работающих в ДООУ.

Воспитательная среда дошкольного образовательного учреждения – это система, существующая в рамках образовательного учреждения, отражающая приоритетную деятельность педагога по созданию условий для повышения качества образовательных услуг путем:

- обеспечения посредством деятельности педагогов и специалистов амплификации среды в ДООУ;
- создания атмосферы психологической комфортности;
- создания условий для благоприятной социальной адаптации детей раннего возраста.

Моделирование воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения невозможно без формирования ее образа.

А. В. Иванов выделил в своем исследовании основные черты видения (образа) образовательного учреждения:

- определение предварительных целей по усовершенствованию воспитательной среды с возможностью их корректировки в процессе реализации;
- выявление уникальности воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения;
- определение потребностей и интересов субъектов воспитательной среды (педагоги, родители, дети и специалисты).

Таким образом, в процессе моделирования создается мысленный образ объекта, а затем на этой основе строится его модель (А. В. Иванов) [60; 61].

Формирование образа воспитательной среды, которая бы способствовала благоприятному прохождению процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ начинается с определения:

- предполагаемых направлений социально-педагогической деятельности и взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения;
- содержания деятельности и решение задач профессиональных, детских, родительских, детско-взрослых сообществ образовательного учреждения, определение группы актива и возможных руководителей.

Предполагаемые направления социально-педагогической деятельности и взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми в

условиях дошкольного образовательного учреждения рассматриваются нами как применение интегративной формы в образовательном учреждении;

- определение актуальных задач значимых для всех субъектов образовательного учреждения;
- учет интересов педагогов, родителей, детей при организации занятий в образовательном учреждении.
- определение содержания деятельности и решение задач профессиональных сообществ образовательного учреждения, определение группы актива и возможных руководителей.

Для успешного выполнения формирования образа воспитательной среды дошкольного учреждения важно, чтобы взрослые (родители, специалисты, педагоги) осознали свою роль в успешном прохождении процесса социальной адаптации детьми раннего возраста и могли внести свой вклад в улучшение среды образовательного учреждения.

Таким образом, целостный образ модели создается постепенно: от этапа к этапу он становится более полным, целостным и детализированным.

Алгоритм деятельности субъектов моделирования воспитательной среды по благоприятному прохождению процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Участниками создания и улучшения воспитательной среды в дошкольном образовательном учреждении являются воспитатели, специалисты (заведующая, старший воспитатель, социальный педагог, музыкальный работник, физкультурный работник, медицинский работник), родители и дети.

Для определения их роли в улучшении воспитательной среды дошкольного учреждения необходимо учитывать:

- мотивационный аспект – стимулы активности всех субъектов образовательного учреждения, которые включают в себя характер и уровень неудовлетворенности средой, личностные качества и способности личности, как взрослых, так и детей;
- проектировочный аспект – участие в диагностике и общественной экспертизе воспитательного потенциала среды, планирование и организация педагогического взаимодействия;
- деятельностный аспект – повышение уровня общей, базовой и профессиональной культуры путем обучения и самообучения.

Структурное построение модели воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения для благоприятного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста

I. Исходное состояние воспитательной среды включает в себя:

- проблемы и задачи, которые должны быть решены в ходе проектирования;
- образовательный, воспитательный потенциал ДОО и окружающей его среды;
- готовность педагогов, родителей, специалистов к улучшению среды.

II. Проектируемое состояние воспитательно-образовательной среды определяет:

- ключевые понятия, цель, принципы педагогического процесса;
- форму взаимодействия между всеми субъектами образовательного учреждения.

Исходя из вышесказанного можно заключить следующее, что социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении представляет собой ряд практических действий, которые представляют следующие этапы.

При анализе воспитательной среды ДОО уделяется внимание следующим аспектам: достаточность предполагает анализ имеющихся форм взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми, обеспеченность определяет экспериментальную подготовленность объекта; реальность дает возможность соотнести предполагаемые функции с возможностями выполнения их субъектами.

Конструирование этапов по улучшению воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения

Этап возникновения и установления. На этом этапе идет формирование образа настоящего и будущего состояния дошкольного образовательного учреждения, его педагогического процесса, воспитательно-педагогической среды, посредством организации семинаров для педагогов, родителей и специалистов в целях их привлечения к участию в эксперименте по данной проблеме.

Этап активного улучшения среды включает в себя следующие действия:

- разработка плана действий по построению модели воспитательно-образовательной среды дошкольного учреждения;
- создание творческой группы и их деятельность по разработке деталей воспитательно-образовательной среды ДОО;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы;
- утверждение модели и формы взаимодействия по улучшению среды в ДОО на заседаниях педагогического совета, в которых принимают участие представители от родительского комитета.

Этап формализации включает в себя:

- обобщение опыта;

- трансляция опыта;
- появление новых носителей идей (изменение позиций прошлых носителей идей и деятельности);
- возвращение к этапу возникновения и установления (качественно иной уровень ДООУ).

Внутриэтапные шаги по улучшению среды включает в себя диагностику качества образовательной среды, диагностику процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста, определение запросов родителей, детей, педагогов и специалистов, определение путей и способов организации педагогического взаимодействия в ДООУ.

2. Представленная модель социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ позволяет перейти к ее программированию, то есть разработать интегративную форму взаимодействия между всеми участниками по социально-педагогическому проектированию процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, которая включает в себя целевой, содержательный, деятельностный, аналитический и результативный компоненты, а также рекомендации для специалистов дошкольного образовательного учреждения по организации воспитательной среды ДООУ.

3. Для реализации интегративной формы взаимодействия между всеми субъектами воспитательной среды ДООУ должен быть разработан план экспериментальной деятельности.

Содержание социально-педагогической деятельности связано с включением всех субъектов педагогического процесса в освоении интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Социально-педагогическое проектирование содержания деятельности воспитателя по успешному прохождению процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ невозможно без учета социально-педагогических условий. На схеме 1 нами представлена модель социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

3.3. Условия и принципы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Придерживаясь мнения В. А. Петровского, Д. И. Фельдштейна, О. А. Моисеева, П. И. Подласого, А. С. Белкина, педагогические условия можно условно разделить на общие и специфические [22; 24; 80; 100; 107; 134]. К общим педагогическим условиям относятся: кадровые, программно-целевые, программно-

методические, материально-технические и санитарно-гигиенические. Специфические условия определяют компонентный состав интегративной формы педагогического процесса в ДООУ. Социально-проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ мы предлагаем следующие педагогические условия: субъектно-личностное условие, организационно-управленческое условие, социокультурное условие, социально-методическое условие. *Субъектно-личностное условие*. Включает в себя создание благоприятной предметно-развивающей среды, которая предполагает развить в ребенке раннего возраста необходимые базовые качества будущей деятельности (игровое взаимодействие, процессуальная игра). Позитивно-эмоциональное общение ребенка раннего возраста в процессе деятельности со сверстниками, воспитателями, социальным педагогом, физкультурным работником, музыкальным работником, медицинским работником и родителям и формирует базальное доверие к окружающему миру [171; 175].

Построение предметно-развивающей среды должно отвечать потребностям ребенка раннего возраста в совместных действиях со взрослыми, так как это период интенсивного накопления сенсорного опыта, овладение простейшими обобщенными приемами и способами действий с предметами, обобщенными представлениями о свойствах предметов (цвете, форме, величине). *Субъектно-личностное условие*. Решает проблему развития и усложнения предметной деятельности детей раннего возраста, что определяет благоприятное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, поскольку включенность в предметную деятельность является одним из критериев социальной адаптации детей раннего возраста. *Организационно-управленческое условие*. Предполагает проведение диагностических мероприятий по оценке адаптации детей раннего возраста, оценку участия субъектов воспитательного процесса в ДООУ, что связано прохождением трех этапов: ознакомительного, деятельностного и результативного.

Первый этап – начальный (ознакомительный, длительностью 3 недели), этап включает в себя создание творческой группы: воспитатели, социальный педагог, старший воспитатель, заведующая. С ними проводится работа по вопросам организации предметно-развивающей среды для детей раннего возраста, осваиваются методики диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста, внедрение интегративной формы осуществлялось на основе опоры на возрастные особенности детей раннего возраста.

Второй этап – внедрения (деятельностный, длительностью 3 месяца) включает в себя проведение консультаций с воспитателями, социальным педагогом и администрацией по форме проведения занятий, разработке планов работы с детьми раннего возраста, воспитателями и социальным педагогом про-

водятся открытые занятия по темам «Традиционные праздники России», «Пасха», «Масленица», на которых присутствуют родители воспитанников, проводятся семинары по организации предметно-развивающей среды. Кроме этого, проводится анализ профессиональной деятельности воспитателей, социального педагога, администрации по следующему критерию – участие всех субъектов в педагогическом процессе, по истечению этого этапа проводится круглый стол, где анализируются промежуточные итоги, по вопросам прохождения процесса социальной адаптации раннего возраста в ДООУ, организации занятий с детьми раннего возраста и созданию благоприятной эмоциональной обстановки в группе.

По итогам второго этапа в ДООУ, воспитатели, социальной педагог овладели методиками диагностики социальной адаптации детей раннего возраста, в группах пребывания детей раннего возраста были созданы условия и предметно-развивающая среда для успешного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Третий этап (результативный, длительность 6 месяцев) включает в себя анализ педагогической практики воспитателей, социального педагога, администрации на муниципальном и региональном уровнях, снятие видеофильма о деятельности ДООУ и его показ в новостях (муниципальный уровень).

Данное условие решает проблему профессиональной компетентности воспитательного педагога, физкультурного работника, медицинского работника и родителей в вопросах социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, так как эффективность процесса социальной адаптации зависит от профессионализма всех субъектов воспитательного процесса, включая родителей воспитанников.



Рис. 4. Модель социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ

Социокультурное условие. Раскрывается через понятие культурной среды ДООУ. Мы соглашались с мнениями А. В. Иванова, О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, что «культурная среда рассматривается как пространство деятельности, создаваемое в учреждении образования, основной ценностью которого является сотворчество, влияющее на характер взаимодействия педагога и ребенка» [33; 43; 113; 155]. Исходя из того, что «культурная среда – это пространство условий необходимых для развития личности, то в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм воспитания для достижения педагогических целей», можно заключить, что культурная среда дошкольного образовательного учреждения включает в себя инновационные и функционально-образующие компоненты [33; 43; 64; 86].

Инновационный компонент определяет, что субъекты педагогического процесса стремятся к своей деятельности применять инновационные методы и средства (метод коррекции, обратной связи, групповая дискуссия, тренинги для родителей).

В культурной среде дошкольного образовательного учреждения у ребенка раннего возраста начинают формироваться начальные социальные потребности посредством его взаимодействия с воспитательным сообществом.

Функционально-образующие компоненты реализуются при помощи системообразующего фактора, включающего в себя: информационно-познавательный компонент, предполагающий использование разнообразного методического материала в работе с детьми раннего возраста; аксиологический компонент, характеризуется внедрением новых педагогических технологий систем («Истоки» сотрудников центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, «Детство» составлена коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена г. Санкт-Петербург, под руководством Л.А. Парамоновой и др.) [80; 81; 97; 74], так и на уровне инновационных методик, например, здоровье сберегающая технология С. И. Веневцова [35; 16, с. 18-22]; коммуникативный – определяет равноправные отношения между субъектами воспитательного процесса, включая детей раннего возраста, основанные на взаимном интересе и уважении; интегративный – предполагает сотрудничество на основе интеграции всех субъектов воспитательного процесса, взаимообусловленность этих компонентов способствует созданию необходимых условий для эффективной социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ и решает проблему адаптированности детей раннего возраста в социуме.

Четвертое условие вытекает из трех предыдущих – *организационно-методическое*, данное условие включает в себя оказание помощи родителям воспитанников вопросам социальной адаптации детей раннего возраста, прове-

дению диагностики, в частности умению вести записи наблюдения за своими детьми, на основании которых воспитатель, социальный педагог, администрация осуществляют анализ, насколько успешно протекает процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ, организацию взаимодействия между ДООУ и семьей, формирование педагогической культуры родителей, путем привлечения родителей к участию мероприятий, проходящих в ДООУ (праздники, утренники, «веселые старты»).

Таким образом, организационно-методическое условие решает проблему повышения педагогической культуры родителей и тем самым влияет на эффективность процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Совокупность выделенных условий социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста реализуется через интегративную форму педагогического процесса в ДООУ. В связи с чем можно выделить основные компоненты интегративной формы, в которых отражаются направления работы воспитателей, социального педагога и администрации по каждому из условий.

Изучив основные положения научного проектирования, проанализировав этапы построения модели воспитательно-образовательной среды, мы пришли к выводу, что проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ основывается на принципах *социальной ориентированности социально-педагогического проектирования, целеполагания социальной адаптации, непрерывности социальной адаптации в ДООУ, целостности и комплексности в междисциплинарном взаимодействии*.

– ***социальной ориентированности педагогического проектирования*** – выделение в воспитательной среде педагогических условий, для того чтобы в этот вырезанный фрагмент среды внедрить так, чтобы среда в целом сохранила свои свойства, и включенная в нее интегративная форма проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ;

– ***целеполагания социальной адаптации*** – данный принцип скрепляет и удерживает все компоненты научного проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста;

– ***целостности и комплексности в междисциплинарном взаимодействии*** – стимулирует сознательные действия и деятельность субъектов функционирующих в процессе научного проектирования, а также определяет внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоничное взаимодействие;

– ***непрерывности социальной адаптации в ДООУ*** – означает такую организацию педагогического процесса, когда результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивает начало следующего этапа; обеспечивается

инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми этапами улучшения воспитательной среды ДООУ.

Таким образом, реализация модели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ зависит от:

- инноваций в области дошкольного образования (дидактические и воспитательные технологии и методики, например, технологии А. С. Белкина витагенного образования, методика работы с семьей, инновационная деятельность в ДООУ Т. А. Данилина и И. А. Урмина);
- качества предоставляемых услуг, развитие системы непрерывного образования, на основе организации воспитательной среды, условий среды системного, средового, целостного и социально-деятельностного подходов;
- материально-технического оснащения воспитательной среды ДООУ;
- профессионализма педагогов и специалистов, работающих в ДООУ;
- психологического климата в ДООУ.

Подводя итог вышесказанному можно заключить следующее, что принципы социально-педагогического проектирования, аспекты моделирования, подходы к моделированию и алгоритм построения модели воспитательной среды дошкольного учреждения определяют благоприятное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста; таким образом, под **социально-педагогическим проектированием процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ** понимается предварительная разработка интегративной формы объединения усилий всех участников педагогического процесса, создающих благоприятные условия для успешной социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

Вопросы и задания

1. Дайте определение педагогическому проектированию.
2. Что включает в себя понятие социально-педагогическое проектирование.
3. Назовите современных ученых, занимающихся вопросами методологии, принципами, функциями и условиями педагогического проектирования.
4. Рассмотрите различные подходы к изучению социально-педагогического проектирования.
5. Назовите основные этапы моделирования воспитательной среды ДООУ.
6. Назовите и дайте характеристику условия социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ.
7. Раскройте алгоритм моделирования воспитательной среды ДООУ.
8. Какие трудности возникают в работе с детьми раннего возраста в ДООУ.
9. Заполните таблицу.

Социально-педагогическая проблема	Содержание работы воспитателя	Содержание работы социального педагога	Содержание работы ст. воспитателя	Содержание работы семьи
Адаптация ребенка раннего возраста в ДООУ				

10. Назовите и дайте характеристику принципам социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ.

11. Разработайте анкету для родителей и на ее основе выявите проблемы социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ.

12. Разработайте тематический план консультаций для воспитателей ДООУ по организации воспитательно-образовательной работы с проблемными семьями.

ГЛАВА 4.

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Основные понятия: диагностические методики, критерии, индикаторы и показатели социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ, умственное, психическое и речевое развитие детей раннего возраста, индекс общей заболеваемости.

4.1. Критерии и показатели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: методики исследования

«Первые три года жизни оставляют неизгладимый след не только в памяти родителей, но и в душе ребенка. За это время он проходит громадный путь в своем развитии. Он научается видеть мир. Понимать значение окружающих предметов и пользоваться ими, общаться с людьми, ходить, говорить. Именно в первые годы жизни закладывается его отношение к людям, к себе, к миру. Первые детские впечатления накладывают неизгладимый отпечаток на дальнейшую жизнь человека. Ведь это начало всех его будущих качеств и способностей», – пишет Е. О. Смирнова [1; 3; 4; 154; 159].

При выборе диагностических методик исследования процесса социальной адаптации детей раннего возраста можно руководствоваться тем, чтобы они были непродолжительными во времени, щадящими в то же время достаточно информативными. Также диагностические методики должны учитывать социальное развитие ребенка, воспитание, деятельность самого ребенка.

Параметры измеряемого процесса социальной адаптации детей раннего возраста, должны были иметь ту же размерность, что и сравниваемый с ними эталон. Например, деятельность измеряется через эталоны деятельности, относительно возрастного этапа, в нашем случае ранний возраст.

Исследуя работы Н. С. Аксариной, А. И. Баркана, Г. В. Гридневой, М. Ю. Кистяковской, С. И. Поройковой, Б. А. Пыхтева, Э. Л. Фрухт, А. Г. Хрипковой, Н. М. Щелованова по количественной оценке социальной адаптации, мы пришли к выводу, чтобы повысить диагностическую точности изучаемого процесса, число уровней может быть увеличено с трех уровней до пяти [19; 136; 158; 159; 160].

Критерии оценки социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном

учреждении, которые представлены двумя группами критериев. Первая группа критериев оценивала социальную адаптацию детей раннего возраста в ДООУ, к ним относятся: поведенческий критерий, включенность в ведущую деятельность, уровень резистентности, эмоциональное состояние, ценностный критерий.

Критерий 1 «Включенность в ведущую деятельность», деятельностный показатель, интеллектуальный показатель.

Критерий 2 «Уровень резистентности», медико-биологический показатель.

Критерий 3 «Эмоциональное состояние ребенка раннего возраста» включает в себя эмоционально-волевой показатель.

Критерий 4 «Поведенческий», коммуникативный показатель.

Критерий 5 «Ценностный», социальный показатель.

Наиболее важными для диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста является его социально-личностное развитие, моторная и познавательные сферы, речь и социальное поведение (А. Анастаси, Й. Шванцара).

Для диагностики процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста используется и система обследования детей от 1 года до 6 лет, предлагаемую М. А. Иваненко, К. Л. Печорой, Г. В. Пантюхиной, И. Келлер, С. Ю. Мещеряковой, Е. А. Стребелевой, Й. Шванцарой, Н. М. Щелованова [44; 59; 157; 173]. На основании чего была разработана таблица 4 для определения уровня социальной адаптации детей раннего возраста, анализ документов, математического анализа, аналогия, тестирование, диагностика («вопросно-ответный метод»), представлены критерии оценок получаемых данных.

Например, умственное развитие рассматривается авторами методик (К. Л. Печорой, Г. В. Пантюхиной, И. Келлер, Й. Шванцарой) как процесс присвоения ребенком определенных форм общественного опыта, материальной и духовной культуры, созданной человеком. Центральным звеном при создании методик стало познавательное ориентировочное действие как основная структурная единица познания. Как показали исследования (А. Анастаси, Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко, Е. О. Смирнова, Л. Н. Павлова, Г. А. Урунтаевой, Й. Шванцарой), именно овладение разными видами познавательных ориентировочных действий (в первую очередь перцептивными и мыслительными) лежат в основе умственного развития детей раннего возраста, так как одной из особенностей психического развития ребенка раннего возраста является то, что он сначала осваивает функцию предмета-орудия (для чего он нужен); затем смысл действия предмета (как пользоваться и последнюю очередь операционно-техническая сторона предмета).

Таким образом, разработка диагностического инструментария социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении включает в себя: оцен-

ку адаптированности детей раннего возраста в ДООУ на основе разработанных критериев и показателей (балловая шкала); также использовались методики: оценка психического развития, оценка индивидуальных особенностей личности ребенка раннего возраста (Е. О. Смирнова); изменение уровня «цены адаптации» и т. д. (Р. М. Баевский); оценка «индекса острой заболеваемости детей раннего возраста» (Т. Я. Черток); определение уровня деятельностного предпочтения детей раннего возраста в игровом взаимодействии (Г. Крайг); обследование познавательного развития детей раннего возраста (Е. А. Стребелева); обследование уровня речевого развития ребенка третьего года жизни (Т. В. Николаева).

Согласно системного подхода для более качественной оценки социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста нужно учитывать качество предоставляемых образовательных услуг, а так же изменение ценностных ориентаций родителей. Для этого используются критерии оценки содержания и методов воспитания и обучения реализуемых в дошкольном образовательном учреждении [17, с. 26-38].

Приведем пример материалов из *«методики психолого-педагогического обследования детей 3-го года жизни»* (Е. А. Стребелева, 1994), которую мы использовали в своем исследовании для определения включенности в предметную деятельность ребенка раннего возраста в ДООУ.

1. Лови шарик. Задание направлено на установление контакта и сотрудничества ребенка со взрослым, на понимание ребенком словесной инструкции, слежение за движущимся предметом, развитие ручной моторики.

Оборудование: желобок, шарик.

Проведение обследования: психолог кладет шарик на желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: «Кати!» Взрослый ловит шарик. Так повторяется 4 раза.

Обучение: если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему несколько раз (2-3 раза), как это надо делать, т.е. обучение идет по показу.

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, желание сотрудничать (играть) со взрослым, отношение к игре, результат, отношение к результату.

2. Спрячь шарик. Задание направлено на выявление практической ориентировки ребенка на величину, а также наличия у ребенка соотносящих действий.

Оборудование: две (три) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; два (три) шарика, разные по величине, но одинаковые по цвету.

Проведение обследования: перед ребенком кладут две (три) коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Взрослый кладет большой шарик в большую коробочку, а ма-

ленький шарик – в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрягать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку. Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрывают большую коробку, а маленькой крышкой – маленькую. Далее предлагается выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, способы выполнения – ориентировка на величину, обучаемость, наличие соотносящих действий, отношение к своей деятельности, результат.

3. Разборка и складывание матрешки. Задание направлено на выявление уровня развития практической ориентировки ребенка на величину предмета, а также наличия соотносящих действий, понимания указательного жеста, умения подражать действиям взрослого.

Оборудование: две двухсоставные (трехсоставные) матрешки.

Проведение обследования: взрослый дает ребенку двухсоставную (трехсоставную) матрешку и просит ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и предлагает собрать ее. В случаях затруднения взрослый берет еще одну двухсоставную матрешку, раскрывает ее, обращая внимание ребенка на матрешку-вкладыш, просит его сделать то же со своей матрешкой (раскрыть ее). Далее взрослый, используя указательный жест, просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую. Далее предлагается ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, понимание указательного жеста, наличие соотносящих действий, результат.

4. Разборка и складывание пирамидки. Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, соотносящих действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

Оборудование: пирамидка из трех (четырех) колец.

Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ему собрать ее. Если ребенок не начинает действовать, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, учет величины колец, обучаемость, отношение к деятельности, результат.

5. Парные картинки. Задание направлено на выявление уровня развития у

ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимания жестовой инструкции.

Оборудование: две (четыре) пары предметных картинок.

Проведение обследования: перед ребенком кладут две предметные картинки. Точно такая же пара картинок находится в руках взрослого. Взрослый указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же. В случае затруднения ребенку показывают, как надо соотносить парные картинки: «Такая у меня, такая же у тебя», при этом используется указательный жест.

Оценка действий: принятие задания, осуществление выбора, понимание жестовой инструкции, обучаемость, результат, отношение к своей деятельности... [157, с. 124-126]

Так же для оценки речевого развития используется *методика обследования уровня речевого развития ребенка третьего года жизни (методика Т. В. Николаевой, 2002)*.

Обследование речи включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. В этих целях, прежде всего, ведется наблюдение за детьми в процессе всего обследования.

В ходе специального индивидуального обследования выясняется уровень развития предметного и глагольного словаря ребенка раннего возраста, уровень сформированности фонематического восприятия, умение выполнять словесные инструкции различной сложности, понимание ребенком единственного и множественного числа глаголов и прилагательных, умение отвечать на вопросы по картинке.

Ребенку предлагают следующие задания:

1. «Покажи картинку».

Цель: изучение уровня развития предметного и глагольного словаря.

Оборудование: картинки с изображением хорошо знакомых ребенку предметов из разных, тематических групп: кукла, мяч, мишка, юла, тарелка, чайник, чашка, ложка, суп, молоко, хлеб, каша, сапоги, туфли, штаны, рубашка, шапка, стол, стул, шкаф, кровать, корова, собака, кошка, петух; машина, поезд, автобус, самолет; яблоко, апельсин, слива; помидор, огурец, морковь; голова, шея, нос, рот, уши, щеки, глаза, лоб, руки, ноги. Картинки с изображением действий, часто встречающихся в жизни детей: девочка одевается, мальчик ест, тетя улыбается, девочка гладит, мальчик катается на коньках, мама купает малыша, дети строят гараж, дети играют в мяч, девочка пьет, доктор дает лекарство мальчику.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают 3-4 картинки и предлагают показать одну из них: «Покажи, где шапка (туфли, сапоги)». Если

ребенок правильно выбирает картинку, педагог просит назвать, что изображено на ней. Если малыш не может правильно выбрать картинку, взрослый сам показывает изображенный предмет, называет его и просит малыша повторить.

Фиксируется умение называть предметы (действия) звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом.

2. «Дай картинку».

Цель: проверка уровня сформированности фонематического восприятия, умения ребенка дифференцировать слова, близкие по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают парные картинки и просят показать, где стол и стул; нос и нож; уточка и удочка; суп и чуб.

Фиксируется умение выбрать картинку, соответствующую инструкции.

3. «Выполни инструкции».

Цель: проверка умения ребенка выполнять словесные инструкции различной сложности, а также понимания простых предлогов (на, в, под, за).

Оборудование: коробка; игрушки – матрешка, собачка, машинка, кукла, красный и желтый кубики, мяч.

Проведение обследования: ребенку предлагают выполнить следующие действия:

- хлопни и ладоши;
- подними руку;
- поставь матрешку на коробку;
- спрячь собаку за стул;
- положи мяч под стол;
- возьми машину и поставь в шкаф;
- возьми себе куклу, а мне дай красный кубик.

Если ребенок не выполняет инструкцию; взрослому следует повторить ее. Количество повторов не должно превышать трех раз.

Фиксируется выполнение (невыполнение) действий в соответствии со Словесной инструкцией.

В таблице 1 представлены диагностические критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

4. «Найди картинку»

Цель: выяснение уровня понимания ребенком единственного и множественного числа глаголов и прилагательных.

Оборудование: картинки с изображением одного и нескольких действий (девочка танцует – девочки танцуют; мальчик рисует – мальчики рисуют; мальчик ест – мальчики едят); картинки с изображением одного и нескольких оди-

наковых предметов (красный флажок – красные флажки; большой стул – большие стулья; зеленый лист – зеленые листья).

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают попарно картинки и предлагают их найти: «Покажи, где девочка танцует, а где девочки танцуют?»; «Покажи, где мальчики рисуют, а где мальчик рисует?»; «Покажи, где мальчик ест, а где мальчики едят?»; «Покажи, где красный флажок, а где красные флажки?»; Покажи, где большие стулья, а где большой стул?»; «Покажи, где зеленый лист, а где зеленые листья?».

Фиксируется умение показать картинки в соответствии с инструкцией [157, с. 127-129].

Таблица 1

Диагностические критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ

Показатели	Индикаторы	Показатель	Баллы	Содержание показателя
1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Сопоставление по величинам 4-х и более предметов	1	Ориентируется в двух величинах предметов «большой», «маленький», резко отличающиеся по размерам.
			2	Ориентируется в 3-4 формах предметов.
			3	Ориентируется в трех величинах предметов: «большой», «поменьше – побольше», «маленький».
			4	Подбирает по образцу и слову взрослого предметы и формы.
			5	Самостоятельно раскладывает 4 предмета по величинам и по форме.
		Знание 5 основных цветов	1	Может выбрать предметы двух основных цветов (желтый, красный).
			2	Знает три основных цвета, может их определить.
			3	Ориентируется в 5 основных цветах и может показать предметы с этим цветами.
			4	Подбирает по слову взрослого предметы 3 цветов.
			5	Выбирает предметы 5 основных цветов, называет их, и безошибочно их определяет.

1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Изложение содержания в процессе деятельности	1	Сопровождает свои действия лепетом, употребляет облегченные слова (чаще в моменты двигательной активности, удивления, радости).
			2	Словами облегченными (например, «би-би») и произнесенными правильно (например, «машина»), называет предметы и действия (чаще в момент сильной заинтересованности).
			3	Обозначает свои действия словами, двухсловными предложениями.
			4	В общение со взрослыми употребляет трехсловные предложения, включая прилагательные и местоимения.
			5	Может описывать предметы, действия, в предложениях, сказанных ребенком, появляется согласование между отдельными частями в простом предложении
		Занятие ребенка интересной для него деятельностью в течение 8 минут и более	1	Может сконцентрировать свою деятельность с предметом в течение 3 минут.
			2	Способен построить пирамидку из трех равных по величине предметов в течение 8 минут.
			3	По заданию взрослого способен построить пирамидку из 3 предметов разных по величине и форме в течение 10 минут.
			4	Самостоятельно способен построить пирамидку из 3 предметов разных по величине, форме и цвету в течение 10 минут.
			5	Способен без помощи взрослого построить домик из 4 предметов разных по величине, форме, цвету в течение 10 минут и более.

1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Слушает рассказ взрослых об окружающих его людях, предметах	1 2 3 4 5	Понимает названия многих часто называемых лиц, предметов, действий, отвлекается при слушании рассказа. Рассматривает картинки при слушании рассказа Понимает несложный рассказ по сюжетной картинке, отвечает на вопросы взрослого, связанные с этим рассказом. понимает короткий рассказ взрослого с показом и напоминанием о событиях, бывших в опыте ребенка. Овладевает способностью понимать короткий рассказ взрослого (без показа) о событиях, бывших в опыте ребенка.
		Умеет выполнять предметно-действенные операции	1 2 3 4 5	Осваивает функцию предмета – орудия (для чего он нужен). Осваивает смысл действия (как пользоваться предметом). Усвоил функцию предмета-орудия и смысл его действия. Применяет функцию предмета-орудия на практике. Применяет способы употребления предметов и орудий на практике, действия с предметами становятся уверенными, точными, целенаправленными, совершенствуется исполнительская, контрольная части действия.

1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Выделение разновидности герметических фигур	1	Подбирает предметы одинаковой формы.
			2	Подбирает предметы одинаковой формы и величины.
			3	Может выделить предметы одинаковой формы и величины.
			4	Подбирает предметы одинаковой формы, величины, цвета.
			5	Может заменить один предмет на другой, который подходит по цвету и величине.
		Характер штриховки, предпочтение цвета и заполнение пространства	1	Предпочитает спектрально-контрастные тона (черный – красный) в сочетании с резкими, угловатыми или «мохнатыми» штрихами.
			2	Раскрашивая рисунок, выходит за границы его контура и предпочитает черные или темно-синие цвета.
			3	Рисует плавными, округлыми линиями и предпочитает красно-коричневые, розовые цвета. Ребенок не выходит за границы контура рисунка.
			4	Ребенок предпочитает теплые тона (желтый, оранжевый, красный), ребенок заполняет часть рисунка, не выходя за его контуры.
			5	Ребенок предпочитает холодные тона (голубой, синий, фиолетовый). Ребенок заполняет весь рисунок не выходя за его контуры.

1	2	3	4	5
Критерий 2. Уровень резистентности	Медико-биологический индикатор	Заболеваемость ребенка	1	Периодичность возникновения ОРВИ, каждые 10 дней ведущее к возникновению хронических заболеваний при поступлении ребенка в ДООУ – индекс здоровья 57%.
			2	Периодичность возникновения ОРВИ 1 раз в месяц – 65%.
			3	Периодичность возникновения ОРВИ 1 раз в квартал – 75 %.
			4	Периодичность возникновения ОРВИ 1 раз в 6 месяцев – 81%.
			5	Периодичность заболевания ОРВИ в легкой форме 1 раз в год – индекс здоровья 90 %.
		Функциональное состояние организма детей раннего возраста	1	Невротические реакции, большая потеря массы тела. Задержка психомоторного развития ребенка
			2	Физиологические механизмы в состоянии значительного напряжения, «стоимость» реакции выше ее эффекта, а границы регулирования становятся далекими от гомеостатических.
			3	Изменение функциональных характеризуется напряжением регуляторных систем и механизмов вегетативного жизнеобеспечения.
			4	Нет потери массы тела, задержки психического развития, небольшое снижение эмоционального тонуса.
			5	Устойчивость организма и возрастает надежность его функциональной системы адаптации при воздействии эмоционально-стрессовых факторов. Отсутствие невротических расстройств у ребенка раннего возраста.

1	2	3	4	5
Критерий 3. Эмоциональное состояние ребенка раннего возраста	Эмоционально-волевой индикатор	Использование эмоционально- мимических средств в общении со взрослыми	1 2 3 4 5	<p>Привлекает внимание взрослого при помощи жеста.</p> <p>При взаимодействии со взрослым использует жесты и движения.</p> <p>Ребенок активно реагирует на оценку взрослого.</p> <p>Ребенок радуется поощрению со стороны взрослого.</p> <p>Ребенок стремится к выполнению поощряемых действий, проявляет огорчение при неудовлетворительной оценке взрослого его действий.</p>
		Ребенок проявляет отрицательные эмоции (гнев, ярость, обиды)	1 2 3 4 5	<p>Ребенок отказывается выполнять просьбы взрослых, проявляя при этом гнев.</p> <p>Ребенок при взаимодействии с другими детьми ориентируется на собственные интересы (отбирает игрушки, бранится).</p> <p>Ребенок при выходе из состояния гнева, переключается на интересный вид деятельности (при помощи взрослого).</p> <p>Эмоциональные вспышки у ребенка происходят 1 раз в день.</p> <p>Ребенок не умеет сдерживать свои эмоциональные состояния (любви, радости, гнева) в отношении к окружающим его людям.</p>

1	2	3	4	5
Критерий 4. Поведенческий	Коммуникативный индикатор	Общение пытается установить не только эмоциональный контакт со взрослыми, но и сотрудничать с ними	1	Во время взаимодействия со взрослыми ребенок не прислушивается к комментариям взрослого по поводу выполняемого действия взрослыми.
			2	Во время взаимодействия со взрослыми ребенок хорошо понимает, что ему надо делать, но еще не всегда может понять, что значит «не делать чего-либо».
			3	Во время взаимодействия ребенок внимательно прислушивается к комментариям взрослого и старается следовать им.
			4	Взаимоотношения с родителями носят эмоционально положительный характер.
			5	Проявляет интерес к другому человеку, испытывает доверие к нему, стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками.
		Появление интереса ребенка к другому ребенку	1	Ребенок проявляет интерес не к сверстнику, а к его привлекательной игрушке.
			2	Ребенок проявляет интерес к другому ребенку, наблюдает за его действиями.
			3	Ребенок стремится привлечь внимание сверстника к себе.
			4	Ребенок начинает подражать сверстнику, тем самым привлекать к себе внимание.
			5	Ребенок привлекает к себе внимание сверстника и завоевывает его расположение, не ограничивая себя нормами.

		В игровом взаимодействии воспроизводит действия других людей (при ведущей роли взрослого)	1	Делает первые попытки изобразить в игре, что-то понарошку.
			2	Имитирует действия взрослых (папы, мамы, воспитателя и т.д.).
			3	Включает в игровое взаимодействие элементы фантазии.
			4	Возникает способность включаться в процессуальную игру.
			5	Ребенок понимает, что притворяется в процессуальной игре.
		Знание своего имени и фамилии, о своих родственниках	1	Знает свое имя, имена родителей.
			2	Знает свое имя, фамилию и называет имена и фамилии родителей.
			3	Знает и называет имена родителей, бабушек и дедушек.
			4	Называет имена родителей, бабушек, дедушке, братьев и сестер (при помощи взрослых), а также их фамилии.
			5	Не путает имена и фамилии ближайших родственников и составляет простое предложение о них.
		Взаимодействие ребенка со сверстниками в предметной игре	1	Ребенок в игре не взаимодействует со своими сверстниками. Ребенок наблюдает за игрой сверстника, дети не вступают во взаимодействие.
			2	
			3	Ребенок играет в непосредственной близости рядом с другим ребенком, подражает ему (например, берет те же игрушки), но взаимодействия еще не возникает.
			4	Во время игрового взаимодействия ребенок делится своими игрушками, дети в какой-то мере взаимодействуют друг с другом, но у каждого из них свой сюжет, своя цель, в процессе игры они еще не координируют свои действия.
			5	Ребенок во время игры взаимодействует со сверстниками, дети совместно строят сооружение из пирамидок и кубиков

1	2	3	4	5
Критерий 5. Ценностный	Социальный индикатор	Может самостоятельно есть пищу и одеваться, раздеваться	1	Самостоятельно ест густую пищу, может снять верхнюю одежду.
			2	Самостоятельно ест жидкую пищу, может снять верхнюю одежду, надеть на себя шапку.
			3	Самостоятельно ест, раздевается с небольшой помощью взрослого, снимает часть своей одежды, колготки, ботинки, шапку, может с помощью взрослого надевать рубашку и колготки. Может надеть часть своей одежды: ботинки, шапку, носки.
			4	Раздевается и одевается самостоятельно, с небольшой помощью взрослого застегивает пуговицы и зашнуровывает ботинки.
			5	
		Понимает условия игрового взаимодействия	1	Понимает инструкцию игры.
			2	Понимает правила игры.
			3	Умеет прогнозировать последствия игры.
			4	Умеет прогнозировать последствия выполнения или невыполнения условий игры.
			5	Следует правилам игры, в игре появляется элемент соревновательности.
		Ориентация в помещении и на участке детского сада	1	Знает местонахождение своей группы.
			2	Может показать свою кровать, шкафчик, полотенце.
			3	Свободно ориентируется в пространстве детского сада.
			4	Свободно ориентируется на участке детского сада, знает предметы своего участка, группы.
			5	Свободно ориентируется внутри детского сада, может выбрать предметы своей группы на участке детского сада.

Кроме выделенных нами критериев и показателей для диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении используются следующие методики:

- оценка коэффициента психического развития, соответствующий шести показателям: речь, общение, культурно-гигиенические навыки, рисование, действия с предметами, определяющий процесс успешной социальной адаптации детей раннего возраста особенно в формировании деятельности (игрового взаимодействия) и общения (Е. О. Смирнова);
- уровень «цены адаптации», включающий в себя эмоциональный стресс компенсаторного влечения дублирующих механизмов, переутомления и различные нарушения, которые сопровождаются снижением здоровья и могут привести к срыву адаптации (Р. М. Бабанский);
- оценка индивидуальных особенностей личности детей раннего возраста, связанная с определением положительных и отрицательных качеств личности ребенка, его взаимодействием с сверстниками и взрослыми, вовлеченность их в предметно-игровую деятельность, развитие интеллектуальных особенностей, а также способность регуляции поведения (Е. О. Смирнова);
- определение уровня деятельностного предпочтения детей раннего возраста в игровом взаимодействии, определяющей ролью процесса игры в социальной адаптации ребенка, особенностей формирования мотивационной структуры детей, осуществлением воспитательного процесса в ДОУ (Г. Крайг);
- изучение продуктов деятельности детей раннего возраста, в частности изобразительная деятельность детей, дает широкие возможности экспериментирования с материалом. В группе должны быть карандаши, краски, разноцветные мелки, кисти разных размеров, мольберты. Бумага, альбомы, пластические материалы. Материал, предоставляемый детям, должен обеспечивать свободу и разнообразие действий, быть доступным и удобным для использования. Так, самым маленьким удобнее рисовать толстой кисточкой в короткой ручной, которой можно делать крупные мазки; детям постарше, у которых более совершенна мелкая моторика, можно предлагать тонкие кисточки (Л. Н. Галигузова) [44, с. 214].

4.2. Критерии и показатели эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Для оценки эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в условиях ДОУ используются следующие критерии: 1) критерий «адаптированность ребенка

раннего возраста»; 2) критерий «участие субъектов в педагогическом процессе в ДОУ», который включает в себя следующие индикаторы:

1. *Индикатор оценка деятельности ДОУ родителями воспитанников* (Приложение 4).

2. *Индикатор организация деятельности ДОУ, руководство и управление.* Оценивает аттестационная комиссия, в которую входят: заведующая ДОУ, старший воспитатель, представитель от отдела образования, старший воспитатель другого ДОУ, медицинский работник. Оцениваются следующие параметры:

1. Руководство ДОУ осуществляется в соответствии с Уставом дошкольного учреждения и законодательством Российской Федерации.

2. Заведующий ДОУ выполняет свои функции в соответствии с должностной инструкцией.

3. В ДОУ соблюдается исполнительская и финансовая дисциплина.

3.1. Имеется номенклатура дел.

3.2. Регистрируется входящая и исходящая документация.

3.3. Осуществляется работа по изучению и реализации нормативных документов (приказов, инструкций).

3.4. Распределены обязанности между руководителями.

3.5. Обеспечивается целевое расходование средств, предусмотренных сметой.

3.6. Имеются данные о последней инвентаризации материальных ценностей.

4. В ДОУ имеется нормативно-правовая документация, регулирующая деятельность образовательного процесса.

4.1. Устав ДОУ.

4.2. Договор с учредителем.

4.3. Договоры между родителями (законными представителями) и ДОУ.

4.4. Документация ведется в соответствии с перечнем документации дошкольного образовательного учреждения, утвержденным приказом Государственного комитета СССР по народному образованию и Министерством здравоохранения СССР от 4 октября 1988 № 369/745.

5. В ДОУ соблюдаются правила по охране труда и обеспечивается безопасность жизнедеятельности воспитанников и сотрудников.

6. В ДОУ соблюдаются правила пожарной безопасности.

7. Общее санитарно-гигиеническое состояние ДОУ (питьевой, световой, тепловой и воздушный режимы) соответствует требованиям Госсанэпиднадзора.

8. В ДОУ соблюдаются социальные гарантии участников образовательного процесса.

8.1. Созданы условия для организации питания и медицинского обслуживания.

8.2. Реализуется возможность участия в управлении образовательным учреждением всех участников образовательного процесса.

8.3. Своевременно выплачивается заработная плата.

9. В ДОУ используются современные формы финансирования.

9.1. ДОУ функционирует на основе финансовой самостоятельности.

9.2. Привлекаются дополнительные источники финансирования (добровольные пожертвования, другие целевые спонсорские взносы и внебюджетные средства, пр.).

9.3. Используются различные формы экономического стимулирования труда сотрудников.

10. В ДОУ разрабатывается стратегия и тактика функционирования и развития ДОУ.

10.1. Имеется концепция ДОУ.

10.2. Имеется программа развития ДОУ.

10.3. Осуществляется перспективное планирование.

10.4. Осуществляется оперативное планирование.

10.5. Воспитатели имеют тематические планы по обучению и воспитанию детей.

10.6. Освобожденные специалисты имеют тематические планы по обучению и воспитанию детей.

10.7. Тематические планы воспитателей и освобожденных специалистов скоординированы по содержанию.

10.8. Работа педагогов (воспитателей, освобожденных специалистов) с определенными группами (подгруппами, отдельными детьми) осуществляется на основе координации их деятельности (совместно проводятся занятия, педагогические консилиумы и другие формы сотрудничества).

11. В ДОУ используются современные формы организации образовательного процесса.

11.1. Проводятся различные формы занятий (индивидуальные, групповые, по подгруппам).

11.2. Основные занятия сочетаются с кружковой и секционной работой.

11.3. Созданы условия для взаимодействия детей разного возраста (организуются совместные праздники, концерты, клубы, спектакли, прогулки, занятия и пр.).

11.4. Реализуется принцип взаимопроникновения различных видов деятельности на основе взаимодействия специалистов (педагоги и освобожденные специалисты координируют содержание проводимых занятий, осу-

ществляют совместное планирование, проводят обсуждение достижений и проблем отдельных детей и группы в целом, пр.).

11.5.Используется гибкий график работы сотрудников (чередование «длинных» и «коротких» смен, пр.).

12. В ДООУ созданы организационные условия реализации индивидуального подхода к ребенку.

12.1.Ведется специальная оздоровительная работа с часто и длительно болеющими детьми

12.2.Организуются занятия по подгруппам для детей с разными темпами психического развития.

12.3. Организуются занятия по подгруппам в зависимости от интересов и склонностей детей.

12.4.Формируются подгруппы для занятий физической культурой с учетом состояния здоровья детей.

12.5.Организовано психологическое обеспечение образовательного процесса.

13. В ДООУ обеспечивается баланс между занятиями, регламентированной деятельностью и свободным временем ребенка.

13.1. Организован гибкий режим пребывания детей в ДООУ (с учетом потребностей родителей, для детей в адаптационном периоде и пр.).

13.2. Соблюдается режим дня (в соответствии с функциональными возможностями ребенка, на основе учета его возраста и состояния здоровья).

13.3. Соблюдается баланс между разными видами активности детей (умственной, физической и др.), виды активности целесообразно чередуются.

13.4. Проводятся гигиенические мероприятия по профилактике утомления отдельных детей.

14. ДООУ осуществляет координацию в воспитании и обучении детей с их родителями (другими членами семьи).

14.1. Родители участвуют в работе совета педагогов, органов самоуправления.

14.2. Имеется родительский комитет (другие формы объединения родителей).

14.3. Родители имеют возможность присутствовать в ДООУ (на занятиях и др.), помогать в организации и проведении мероприятий, режимных моментов.

14.4. Педагоги организуют работу с коллективом родителей (проводят общие и групповые собрания, беседы, тематические выставки, семинары и пр.).

14.5. Педагоги оказывают индивидуальную педагогическую помощь родителям (проводят консультации, посещения семьи на дому и др.).

14.6. Организуются совместные мероприятия с участием воспитанни-

ков, педагогов и родителей (тематические вечера, семейные праздники и др.).

14.7. Используются новые формы обучения родителей педагогическим знаниям («школа молодой семьи», «школа отцов», деловые игры, семинары, клубы, пр.).

14.8. Используются различные средства информации для родителей (выпускается печатный орган для родителей, проводятся тематические выставки, оформляются специальные стенды, демонстрируются видеофильмы и пр.).

15. ДООУ осуществляет сотрудничество с другими социальными институтами детства.

15.1. Музеем.

15.2. Стадионом (используется бассейн стадиона, др.).

15.3. Детской поликлиникой (оздоровительным центром).

15.4. Театром.

15.5. Общеобразовательной школой.

15.6. Музыкальной школой.

15.7. Педагогическим вузом (училищем).

15.8. Привлекаются к образовательной деятельности специалисты педагогических училищ и вузов, учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и др.

15.9. Другое.

16. В ДООУ организованы разнообразные формы работы с «домашними детьми».

16.1. Организовано кратковременное пребывание детей в ДООУ (посещение секций, кружков, прогулочных групп, пр.).

16.2. Проводятся консультирование и методическая помощь по вопросам воспитания «домашних» детей.

16.3. Другое.

17. В ДООУ используются информационные технологии управления.

3. *Индикатор оценки кадрового обеспечения образовательного процесса в ДООУ. Подбор и расстановка кадров, повышение квалификации сотрудников.* Также оценивает аттестационная комиссия:

1. ДООУ укомплектовано кадрами.

1.1. Полностью.

1.2. Частично (имеются вакансии).

1.3. В штатное расписание включены дополнительные специалисты.

2. В штатное расписание ДООУ включены руководители, специалисты, учебно-вспомогательный персонал.

2.1. Заведующий (директор учреждения).

2.2. Заместитель заведующего (директора).

- 2.3. Руководитель структурного подразделения.
- 2.4. Главные специалисты (главный бухгалтер, другие).
- 2.5. Воспитатели (включая старшего).
- 2.6. Учителя-дефектологи (учителя-логопеды, логопеды и др.).
- 2.7. Музыкальный руководитель (руководители).
- 2.8. Инструктор по физической культуре.
- 2.9. Педагог-психолог.
- 2.10. Социальный педагог.
- 2.11. Психоневролог.
- 2.12. Учитель (учителя) начальных классов.
- 2.13. Педагоги дополнительного образования.
- 2.14. Тренер (по плаванию, художественной гимнастике, фигурному катанию и др.).
- 2.15. Воспитатель компьютерного класса.
- 2.16. Организаторы студийно-кружковой работы (по фольклору, краеведению, словесности, ритмике и хореографии, изобразительному искусству, иностранному языку, другие).
- 2.17. Медицинские сестры (массажистка, по обслуживанию бассейна, сауны, фито бара, др.).
- 2.18. Младшие воспитатели (помощники воспитателя).
- 2.19. Уборщицы.
- 2.20. Работники пищеблока.
- 2.21. Работники прачечной.
- 2.22. Сторож.
- 2.23. Другие.
- 3. В ДОУ работают педагоги с высоким образовательным цензом.
- 3.1. Имеющие высшее профессиональное (педагогическое) образование.
- 3.2. Имеющие среднее профессиональное (педагогическое) образование.
- 3.3. Имеющие незаконченное профессиональное (педагогическое) образование.
- 3.4. Имеющие высшее образование по другим специальностям (музыкант, художник и др.).
- 3.5. В ДОУ привлекаются к работе (на договорной, контрактной и др. основе) специалисты других учреждений, организаций (общего среднего образования, дополнительного образования; педагогических и других вузов, средних профессиональных учебных заведений; научно-исследовательских институтов, центров, ассоциаций; учреждений и организаций здравоохранения, культуры и спорта, другое).

4. *Индикатор аттестованности специалистов, работающих в ДООУ высших категорий.*

1. Имеются специалисты высшей категории.

2. Имеются специалисты 1-ой категории.

3. Имеются специалисты 2-ой категории.

5. *Индикатор профессионализм сотрудников ДООУ.*

1. Реализуют современные образовательные технологии (ТРИЗ, активные методы обучения, др.).

2. Реализуют образовательные программы нового поколения («Радуга», «Развитие», «Одаренный ребенок», «Золотой ключик», «Гармония», другое).

3. Осваивают новые образовательные технологии и программы (в том числе федеральные, региональные, зарубежные).

4. Обобщают отечественный и зарубежный опыт работы с детьми, самостоятельно формируя пакеты материалов.

5. Разрабатывают авторские методики, технологии, программы (в том числе сотрудничая с научными коллективами вузов, институтов повышения квалификации и пр., являются членами авторских коллективов, др.).

6. Составляют индивидуальные программы развития детей.

7. Воспитатели ДООУ сочетают основную работу в группах с кружково-секционной работой по определенному направлению с детьми своей и других групп (познавательному развитию, изобразительной деятельности, художественному труду, экологическому образованию, другое).

6. *Индикатор определяет профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов.*

1. Организованы различные формы обучения для всех категорий работников (проводятся тренинги, деловые игры, семинары, практические занятия и другое).

2. Имеются специалисты, прошедшие курсовую переподготовку за последний год.

3. За последние три года.

4. За последние пять лет.

5. Имеются специалисты с более давним сроком переподготовки.

6. Педагоги повышают квалификацию на различных курсах.

7. РИПКРО.

8. Областных (краевых, республиканских).

9. Районных.

10. В Центрах развития образования, ассоциациях, авторских и др.

7. *Индикатор оценка содержания и методов воспитания и обучения, реализуемых в ДООУ.* Программы и педагогические технологии, характер взаимодействия между воспитателями и детьми (17 показателей).

Этот индикатор включает в себя педагогическую деятельность с детьми раннего возраста в ДООУ, которая включает в себя характеристики:

- проявляют собственную инициативу в установлении эмоциональных контактов с детьми (ласково обращаются к ним, называют по имени, поддерживают ребенка при переживании им дискомфорта).
- поддерживают и поощряют инициативу ребенка в эмоциональном общении (всегда откликаются на стремление малыша получить доброжелательное внимание, поддержку, ласку).
- организуют эмоциональные и подвижные игры, способствующие совместным положительным переживанием («ладушки», «сорока-ворона», «едем-поедем», «прятки» и пр.).

Субъекты педагогического процесса помогают детям наладить положительные контакты со сверстниками:

- знакомят детей друг с другом, стимулируют их обращения к ровесникам;
- организуют эмоциональные контакты, сближающие детей между собой, стимулируют проявление доброжелательного отношения к сверстникам;
- устраивают совместные эмоциональные и подвижные игры («прятки», «догонялки» и пр.);
- организуют несложные совместные игры с предметами (совместные постройку из кубиков, игры с куклами и пр.).

Субъекты педагогического процесса создают условия для развития предметного взаимодействия с детьми (сотрудничества), предлагая им различные образцы действий с предметами:

- помогают детям учиться пользоваться предметами бытового назначения (ложкой, чашкой, расческой и пр.);
- помогают освоить действия с игрушками-орудиями, такими, как лопатка, ведро, палочка, формочки и пр;
- поощряют стремление детей подражать действиям взрослых, участвовать в повседневных бытовых занятиях (уборке помещения, уходе за растениями, домашними животными);
- взрослые поощряют стремление детей к самообслуживанию (дают им возможность самим одеться, умыться, застегнуть молнию и пр.);
- знакомят с назначением различных предметов, которые их окру-

жают, с их основными свойствами, такими, как форма, цвет, величина;

- не ограничивают любознательность детей, позволяя им исследовать интересные для них предметы и помогая освоить действия с ними;
- знакомят детей с элементарными способами конструирования с использованием различных материалов (конструкторов, кубиков, бросового материала);
- обучающие занятия строятся в форме игры (знакомство с различными цветами, формами, соотношениями предметов и т.п. может производиться в рамках сюжетно-ролевой или дидактической игры).

Субъекты педагогического процесса создают условия для развития у детей раннего возраста процессуальной игры:

- знакомят их с различными сюжетами и организуют соответствующую им игровую среду;
- помогают детям освоить соответствующие их возможностям игровые действия (поднести ложку или чашку ко рту куклы, помешать в кастрюльке еду, ровно поставить один кубик на другой, сделать больному укол и пр.);
- вводят в игру предметы-заместители, показывая способы использования неоформленного материала;
- помогают детям разнообразить сюжеты игры, включать в них элементы новизны;
- по мере овладения детьми игровыми действиями взрослые помогают детям брать на себя различные роли и наделять ими персонажей игры;
- организуют несложные сюжетные игры с несколькими детьми.

Субъекты педагогического процесса поощряют и стимулируют интерес детей к чтению книжек (читают им стихи, сказки, знакомят с иллюстрациями к ним, с названиями изображенных предметов, персонажей, обсуждают содержание книги, делятся своими переживаниями по поводу прочитанного).

Субъекты педагогического процесса создают условия для формирования у детей представления о себе:

- учат детей раннего возраста узнавать свое отражение в зеркале, знакомя с названиями частей тела и лица, просят показать то же самое у взрослого, у куклы, у другого ребенка;
- знакомят с игрушками и действиями с ними, характерными для игр девочек и мальчиков, формируя половую идентификацию (играя с куклой, девочка берет на себя роль мамы или бабушки, а мальчик – папы или брата; в то же время кукла может быть дочкой или сыном, в соответствии с этим они могут быть по-разному одеты и т.д.);
- отводят время, чтобы поговорить с детьми о том, что они видят,

делают, что им нравится, об их семье;

- называют имена детей в играх, песнях;
- устраивают выставки с фотографиями детей, просят ребенка найти на фотографии себя, других малышей, показать, где мальчик, где девочка;
- предоставляют детям возможность выбора между игрушками, действиями, занятиями.

Субъекты педагогического процесса создают условия для развития речи детей раннего возраста:

- поддерживают речевую инициативу детей;
- знакомят их с названиями различных предметов;
- демонстрируют новые привлекательные игрушки, называя их и иницируя ребенка к повторению их названия, после чего дают игрушку малышу;
- играют с детьми в речевые игры, дают прослушать детские песенки, поддерживают звукоподражания;
- читают детям книжки, показывают и называют картинки, рассказывают сказки и истории, вместе повторяют стишки и песенки;
- поощряют словотворчество детей;
- стимулируют запоминание детьми сказок, стихов, песенок;
- поощряют узнавание детьми знакомых предметов, рисунков и пр.;
- разговаривают о том, что видят и что делают дети, объясняют, что им предстоит сделать, готовя к переходу к следующему виду деятельности;
- комментируют ответы и рассказы детей, расширяя их познания;
- обсуждают события дня;
- задают вопросы, требующие развернутого ответа.

Субъекты педагогического процесса организуют продуктивные и творческие виды деятельности детей (Приложение 2):

- стимулируют возникновение у детей интереса к рисованию (предлагают им рисовать карандашами, мелками, кистью, пальцами, на листах различных форматов и цветов, помогают освоить основные приемы работы с этими материалами);
- пробуждают интерес детей к лепке из пластилина, глины, помогают им создавать и видоизменять простые формы из этих материалов;
- знакомят детей с элементарными способами изготовления аппликаций из нескольких элементов;
- организуют музыкальные занятия (пение, прослушивание пластинок, игра на музыкальных инструментах, танцы), стимулируя и поддерживая стремление ребенка к выражению чувств через мимику, жесты, движения, голос;

- устраивают инсценировки знакомых сказок, стишков, привлекая детей к посильному участию в них и обсуждению того, что они увидели;
- используют любую возможность для того, чтобы обыграть какой-либо предмет или событие, придумать вместе с ребенком интересную историю, пробуждая его фантазию, творческое воображение;
- показывая детям образцы любого вида деятельности, взрослые дают им возможность действовать самостоятельно и не навязывают всей группе и каждому ребенку тот или иной сюжет, дают детям право выбора материала, с которым они хотят работать.

Субъекты педагогического процесса создают условия для овладения детьми сложными локомоциями, тонкой моторикой рук:

- организуют свободное пространство таким образом, чтобы дети могли передвигаться по всей групповой комнате и имели доступ к спортивным снарядам и игрушкам;
- проводят физкультурные занятия;
- организуют подвижные игры с ходьбой, ритмическими движениями, прыжками и бегом как в групповом помещении, так и во время прогулки;
- проводят музыкальные занятия для овладения простыми танцевальными движениями.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса с детьми раннего возраста:

- сотрудники проявляют уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему;
- обращаются с детьми ласково, с улыбкой, поглаживают, обнимают, часто берут на руки;
- тепло обращаются с детьми во время проведения режимных процедур, в том числе утром при встрече с ребенком, во время еды, подготовки ко сну, переодевания и пр.;
- стремятся установить с детьми доверительные отношения, проявляют внимание к их настроению, желаниям, достижениям и неудачам;
- поощряют самостоятельность детей в выполнении режимных процедур, учитывая их индивидуальные особенности (привычки, темперамент, предпочтение той или иной пищи);
- сотрудники чутко реагируют на инициативу детей в общении, на их потребность в поддержке взрослых;
- слушают детей с вниманием и уважением;
- вежливо и доброжелательно отвечают на вопросы и просьбы детей, обсуждают их проблемы;

- успокаивают и подбадривают расстроенных детей, стремятся помочь в устранении дискомфорта;

- разговаривая с детьми, выбирают позицию «на уровне глаз» (общаясь с ребенком, взрослый присаживается рядом или берет его на руки);

- в течение дня сотрудники общаются не только с группой в целом, но и с каждым ребенком индивидуально.

Субъекты педагогического процесса создают условия для формирования у детей положительных взаимоотношений со сверстниками:

- собственным поведением демонстрируют уважительное отношение ко всем детям;

- знакомя детей друг с другом, называют их имена, ласково поглаживают рукой ребенка руку сверстника, стимулируют взгляды в глаза, проявление положительных эмоций, в то же время не навязывая детям контакты, если они уклоняются от них;

- привлекают внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, собственным примером и предложениями побуждая детей к проявлениям сочувствия, жалости, «сострадания»;

- при организации совместных эмоциональных, подвижных, предметных игр помогают детям координировать свои действия, учитывать желания друг друга, выступают в качестве доброжелательных участников игр;

- стремятся разрешать конфликты между детьми в мягкой форме, без насилия и окриков, путем перевода их в позитивные формы взаимодействия или переключения внимания детей на другие виды деятельности или предметы;

- помогают детям овладевать речевыми способами общения (называть друг друга по имени, формулировать свои желания, просьбы, договариваться об очередности действий, благодарить за помощь и пр.).

Субъекты педагогического процесса не ограничивают естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор). Голос взрослого не доминирует над голосами детей.

В ходе обучающих занятий сотрудники учитывают возрастные возможности и интересы детей:

- строят занятия в форме совместной игры с детьми;

- совместная игра организуется преимущественно с одним ребенком или небольшой группой детей таким образом, чтобы в ней участвовал каждый ребенок;

- обучение проводится в мягкой форме, без насилия (обучая ребенка пользоваться ложкой, расческой или заводить машинку, взрослый мягко

направляет его движение своей рукой, а затем дает ему возможность выполнить действие самостоятельно, при необходимости помогая ему, но не принимая всю инициативу на себя, и т. д.);

- взрослый откликается на любую просьбу ребенка о совместной деятельности и помощи, а в случае невозможности их осуществления спокойно объясняет причину и просит подождать;

- в ходе совместной игры или занятий взрослый находит время и возможность обратиться к каждому ребенку по имени, проявить заинтересованность к тому, что он делает, подбодрить, помочь справиться с трудным действием;

- организуя совместные игры или занятия, взрослые не заставляют участвовать в них всех детей (если ребенок отказывается слушать сказку или смотреть спектакль, воспитатель разрешает ему заняться чем-либо другим, не мешая остальным детям, и пр.).

Субъекты педагогического процесса организуют процессуальные игры детей раннего возраста:

- стремятся заинтересовать ребенка сюжетом игры, вызвать у него желание играть;

- стараются пробудить инициативу ребенка, вовлекая его в свою игру, предлагают и обсуждают с ним разные варианты развития сюжета с учетом желания ребенка;

- помогают ребенку наделять персонажей игры именами, характерами, разговаривают от их имени, стимулируют развертывание диалога;

- увлекают ребенка поисками предметов-заместителей, открывая для него новые возможные игры.

Субъекты педагогического процесса поддерживают положительное самоощущение детей, способствуют формированию у них знаний о себе:

- предоставляют детям самостоятельность в выборе игрушек, занятий, партнеров по игре;

- время от времени ребенка подводят к зеркалу для рассматривания частей тела (обычно не видных — ушки, прическа и пр.), соотносят отражение в зеркале с соответствующими деталями одежды ребенка (рассматривают рисунок на карманчике);

- обращаются к ребенку по имени, подчеркивают его достоинства;

- поощряют детей высказывать свои чувства и мысли, рассказывать о событиях, участниками которых они были;

- чаще пользуются поощрением, поддержкой детей, чем порицанием и запрещением, порицание относится только к отдельным действиям ре-

бенка, но не адресуется к его личности. неудачи обыгрываются в шутливой форме, чтобы не формировать у малыша неуверенности в своих силах.

Субъекты педагогического процесса не прибегают к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые обижают, пугают или унижают детей (в случае, когда ребенок отказывается есть или идти в туалет, взрослый старается мягко уговорить его перевести нежелательные действия в игровую форму, а в случае неудачи дать ребенку возможность побыть одному. В случае, когда ребенок высказывает явное неповиновение, идет на открытый конфликт, мешает другим детям или обижает их, взрослый спокойно объясняет ему причину нежелательного поведения, сажает на стульчик отдельно от других детей или уводит в соседнюю комнату, не оставляя при этом ребенка без внимания. После разрешения конфликта взрослый ласково обнимает ребенка, говорит о своей любви к нему и выражает уверенность в том, что плохой поступок больше не повторится) [18; 161].

8. Индикатор оценка материально-технических и медико-социальных условий пребывания детей в ДООУ.

В ДООУ созданы условия для развития детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет):

- в группах имеется игровой материал для познавательного развития детей (мозаики, матрешки, пирамидки, панели с отверстиями разных геометрических форм и соответствующие вкладыши, коробки разных размеров, банки с крышками, разноцветные кубики, мячи, машинки и пр.; книжки с цветными картинками);
- имеется игровой материал для сюжетных игр детей (куклы и животные разных размеров, одежда для кукол, игрушечная мебель, строительные материалы различных форм и цветов, игрушечные телефоны, декорации для кукольного театра, неоформленный материал: кубики, палочки, лоскутки ткани и др.);
- имеется игровой материал и оборудование, для музыкального развития детей (игрушечные музыкальные инструменты; аудиовизуальные средства: проигрыватель с набором пластинок или магнитофон, пр.);
- имеются материалы и оборудование для продуктивной и творческой деятельности детей (листы бумаги и альбомы, кисти, краски, карандаши, фломастеры, разноцветные мелки, пластилин, глина, столы для работы с различными материалами, доски для рисования мелками, подставки для работы с пластилином, баночки для воды, пр.);
- все материалы пригодны для работы: карандаши отточены, фломастеры свежие, кисти исправные и чистые;
- имеются игрушки для игр во время прогулок (ведерки, лопатки,

формочки, совочки и пр.);

- имеются игры и оборудование для развития ходьбы и других движений детей (игрушки, которые можно катать, бросать; горки, тренажеры, скамейки);

- игрушки в помещении расположены по тематическому принципу с тем, чтобы каждый ребенок мог выбрать себе занятие и не мешал бы сверстникам;

- в помещении есть место для совместных игр детей (столики, открытое пространство для подвешенных игрушек, др.);

- все игрушки и материалы для работы доступны детям;

- помещение украшено яркими картинками на стенах, цветами;

- в группах имеется оригинальный дидактический материал, изготовленный сотрудниками (для развития сенсорной сферы, тонкой моторики рук, сюжетных игр и пр.);

Таким образом, анализ имеющихся методик по оценке уровня адаптированности позволил нам определить критерии и показатели процесса социальной адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, которые включают в себя: включенность в ведущую деятельность, отражается в следующих показателях: сопоставление по величинам 4-х и более предметов, знание 5 основных цветов, изложение содержания в процессе деятельности, занятие ребенка интересной для него деятельностью в течение 8 минут и более, слушает рассказ взрослых об окружающих его людях, предметах, умеет выполнять предметно-действенные операции, выделение разновидности герметических фигур, характер штриховки, предпочтение цвета и заполнение пространства; уровень резистентности раскрывается в следующих показателях: заболеваемость ребенка, функциональное состояние организма детей раннего возраста; эмоциональное состояние ребенка раннего возраста включает в себя следующие показатели: безошибочно выполняет задания взрослого раскрашивание цветовой дорожки позитивных и негативных объектов, ребенок проявляет отрицательные эмоции (гнев, ярость, обиды); поведенческий отображается в следующих показателях: общение пытается установить не только эмоциональный контакт со взрослыми, но и сотрудничать с ними, появление интереса ребенка к другому ребенку, в игровом взаимодействии воспроизводит действия других людей (при ведущей роли взрослого); ценностный реализуется в следующих показателях: может самостоятельно есть пищу и одеваться, раздеваться, понимает условия игрового взаимодействия, понимает условия игрового взаимодействия, ориентация в помещении и на участке детского сада, знание своего имени и фамилии, о своих родственниках, взаимодействие ребенка со

сверстниками в предметной игре. Уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий). Качество применения модели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста оценивалось при помощи следующих критериев: оценка деятельности ДОО родителями воспитанников; критерии организации деятельности ДОО; критерии оценки кадрового обеспечения образовательного процесса в ДОО; критерии оценки содержания и методов воспитания и обучения; реализуемых в ДОО; критерии оценки материально-технических и медико-социальных условий пребывания детей в ДОО. Семья принимает активное участие в жизни дошкольного образовательного учреждения, что подтвердил опрос родителей.

Вопросы и задания

1. Назовите критерии социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.
2. Дайте характеристику показателей социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.
3. Назовите современных ученых, занимающихся вопросами диагностики социальной адаптации детей раннего возраста.
4. В чем суть «методики психолого-педагогического обследования детей 3-го года жизни», Е. А. Стребелевой?
5. В чем суть методики Л. Н. Галигузовой?
6. Дайте характеристику индикатору – оценка содержания и методов воспитания и обучения ребенка раннего возраста в ДОО.
7. Разработайте тематику круглых столов для специалистов ДОО по вопросам социальной адаптации детей раннего возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] : учебное пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 672 с.
2. Авдеева, Н. Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком [Текст] / Н. Н. Авдеева // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 6-15.
3. Айсина, Р. К. Социализация и адаптация детей раннего возраста [Текст] / Р. К. Айсина, В. В. Дедкова, Е. Л. Хачатурова // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 5. – С. 49-53; № 6. – С. 46-51.
4. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н. М. Аксарина. – М., 1993. – 290 с.
5. Асеев, В. Г. Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе [Текст] / В. Г. Асеев // Психология формирования и развития личности : сб. науч. тр. – М., 1981. – С. 199-200.
6. Агеев, А. К. Онтогенетические особенности адаптации детей [Текст] / А. К. Агеев. – М., 1985. – С. 75-80.
7. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] : пер. с англ. / А. Адлер. – М., 1995. – 75 с.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
9. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1983. – 208 с.
10. Анциферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3-18.
11. Ананьев, Б. Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23-25.
12. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология личности : в 2-х т. – Изд. второе, доп. – Самара : Издательский Дом «Барах-М», 2000. – Т. 2 : Хрестоматия. – 544 с.
13. Ананьев, Б. Г. Проблемы социализации индивида [Текст] / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Л., 1971. – Вып. 9. – 144 с.
14. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Медицина. 1980. – 447 с.

15. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья [Текст] / Е. П. Арнаутова, Н. А. Разгонова. – М. : Карапуз, 2002. – 264 с.
16. Артамонова, Е. И. Аксиологические детерминанты воспитания и профессионального образования [Текст] / Е. И. Артамонова // Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях : материалы Международной научно-практической конференции, 19-20 сентября 2008 года / отв. ред. Л. К. Гребенкина, Е. М. Аджиева ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2009. – 464 с.
17. Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений [Текст]. – 3-е изд., испр., доп. – М. : Издательство АСТ, 2008. – 427 с.
18. Баркан, А. И. Его величество ребенок [Текст] / А. И. Баркан. – М., 1996. – 210 с.
19. Баркан, А. И. Особенности адаптации и состояния здоровья детей раннего возраста в дошкольных коллективах [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. Наук / Баркан А. И. – М. : [б. и.], 1979. – 22 с.
20. Безрукова, В. С. Педагогика: Проектирование педагогики [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
21. Безрукова, В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации [Текст] / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. – Свердловск, 1990. – 152 с.
22. Белая, К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам [Текст] / К. Ю. Белая, П. И. Третьяков. – М., 2007. – 304 с.
23. Белинская, Е. П. Социальная психология личности [Текст] : учебное пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
24. Белкин, А. С. Педагогика детства [Текст] / А. С. Белкин. – Екатеринбург : «Сократ», 1995. – 151 с.
25. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М., 2000. – 151 с.
26. Блюм, Г. Психоаналитические теории личности [Текст] / Г. Блюм ; пер. с англ. и вступ. ст. А. Б. Хавина. – М. : КСП, 1996. – 247 с.
27. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание [Текст] : пер. с англ. / Р. Бернс ; общ. ред. и вст. статья В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
28. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 92 с.
29. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Политиздат, 1990. – 98 с.

30. Берн, Э. Игры, в которые играют люди [Текст] / Э. Бернс // Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / общ. ред. М. С. Мацковского. – СПб., 1992. – 448 с.
31. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д., 1983. – 125 с.
32. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
33. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44-53.
34. Буева, Л. П. Социальная среда и создание личности [Текст] / Л. П. Буева. – М. : МГУ, 1968. – 268 с.
35. Веневцов, С. И. Обруч. – 2003. – № 3.
36. Виненко, В. Г. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие / В. Г. Виненко. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дамков и К», 2008. – 300 с.
37. Внешняя среда и психическое развитие ребенка [Текст] / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской [и др.]. – М. : Медицина, 1984. – 207 с.
38. Воронина, О. В. Математическое образование в период раннего детства [Текст] // Организация работы с родителями дошкольников в образовательном учреждении : сб. ст. по мат. итоговой конф. по программе ДПО «Орг. образоват. процесса в ДООУ» на тему «Орг. работы с родителями дошкол. в образовательном учреждении» 11 апр. 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; сост. А. В. Жукова. – Екатеринбург, 2008. – Ч. 2 – С. 201-212.
39. Вульфов, Б. З. Дети и взрослые: диалектика дистанции [Текст] / Б. З. Вульфов // Государство и дети: реальности России. – М., 1995. – 62 с.
40. Вульфов, Б. З. Основы педагогики в лицах, ситуациях, первоисточниках [Текст] : учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М., 1997. – С. 23-41.
41. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Т 4. Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 476 с.
42. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. – (Серия «Мир психологии»).
43. Газман, О. С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки [Текст] / О. С. Газман // Первое сентября. – 1995. – № 119. – С. 3-6.

44. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М. : Гуманитра. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
45. Гершунский, Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – Советская педагогика. – 1987. – № 7. – С. 57-62.
46. Гершунский, Б. С. Россия: образование и будущее [Текст] / Б. С. Гершунский ; МО РФ ; Челяб. фил. ИПО. – Челябинск, 1993. – 240 с.
47. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
48. Голованова, Н. Ф. Подход к воспитанию в современной отечественной педагогике [Текст] / Н. Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38-47.
49. Григорьева, Г. Г. Педагогика раннего возраста [Текст] : учеб. пособие / Г. Г. Григорьева. – М., 1998. – 336 с.
50. Дик, Н. Ф. Педагогический совет в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Н. Ф. Дик. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 288 с.
51. Дикая, Л. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования [Текст] / Л. Дикая, А. Махнач // Психологический журнал. – 1996. – № 3. – С. 137-148.
52. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. – М., 1999. – 145 с.
53. Ермолаева, М. В. Психология развития [Текст] : методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения / М. В. Ермолаева. – М., 2000. – 416 с.
54. Залевская, Т. С. Влияние социальных и биологических факторов на нервно-психическое развитие детей 2-го и 3-го года жизни, воспитывающихся в дошкольных учреждениях [Текст] : автореф. дис. ... канд. биол. Наук / Залевская Т. С. – М., 1986.
55. Зауш-Гордон, Ш. Социальное развитие ребенка [Текст] / Ш. Зауш-Гордон. – СПб. : Питер, 2004. – 71 с.
56. Запорожец, А. В. Роль ориентировочной деятельности и образ формирования и осуществления произвольных движений [Текст] / А. В. Запорожец // Ориентировочный рефлекс в ориентировочной исследовательской деятельности. – М., 1958. – С. 12-26.

57. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и дошкольное воспитание [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – М., 1999. – 158 с.

58. Зими́на, И. С. Структура педагогической работы по разработке инновации в ДОУ (на примере формирования социально-ценностной пассионарности у дошкольников средствами народной сказки) [Текст] / И. С. Зими́на // Организация работы с родителями дошкольников в образовательном учреждении: сб. ст. по мат. итоговой конф. по программе ДПО «Орг. образовт. процесса в ДОУ» на тему «Орг. работы с родителями дошкол. в образовательном учреждении» 11 апр. 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; сост. А. В. Жукова. – Екатеринбург, 2008. – Ч. 2. – С. 65-84.

59. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развитие ребенка в период детства [Текст] : дис. / Иваненко М. А. – Екатеринбург, 2002. – 202 с.

60. Иванов, А. В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы [Текст] : монография / А. В. Иванов. – М., 2005. – 210 с.

61. Иванов, А. В. Культурная среда образовательного учреждения [Текст] : учебное пособие / А. В. Иванов. – М., 2006. – 325 с.

62. Иванов, А. В. Развитие идей социальной педагогики в условиях информационной культурной парадигмы образования [Текст] / А. В. Иванов // Социально-педагогическая поддержка ребенка : материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. А. В. Иванова. – М. : АП-КиППРО, 2009. – С. 41-47.

63. Иванов, А. В. Социальная педагогика: традиции и инновации [Текст] : материалы Всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, 18-21 марта 2009 г., Екатеринбург : в 4-х ч. / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М. А. Галагузовой. – Ч 1. – С. 70.

64. Иванов, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие / А. В. Иванов и др. ; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010. – 424 с.

65. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 437 с.

66. Казначеев, В. П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека. [Текст] / В. П. Казначеев, В. П. Лозовой // Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера. – Новосибирск, 1974. – С. 4.

67. Калитеевская, Е. Адаптация и развитие: выбор психотерапевтической стратегии [Текст] / Е. Калитеевская [и др.] // Психологический журнал. – 1995. – № 1.

68. Кинелев, С. В. Адаптация личности как социальное явление [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. Наук / Кинелев С. В. – Л. : [б. и.]. – 23 с.
69. Ключева, Н. В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг [Текст] / Н. В. Ключева. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 160 с.
70. Ковалева, Л. Е. Микроклимат семьи [Текст] / Л. Е. Ковалева // Знание. – 1979. – № 6. – С. 28-33.
71. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] : учеб. пособие для студентов средн. пед. учеб. завед. / С. А. Козлова. – М. : Академия. 1998. – 160 с.
72. Козлова, С. А. Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру [Текст] / С. А. Козлова. – М., 1996. – 57 с.
73. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М., 2000. – 416 с.
74. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] : Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : «Детство-пресс», 2001. – 288 с.
75. Коломийченко, Л. В. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе социального развития дошкольников: опыт организации и проведения эксперимента [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. В. Коломийченко, Л. А. Гладких. – Пермь : Пресс-Тайм, 2005. – 99 с.
76. Коломийченко, Л. В. Организация предметной развивающей среды по «Программе социального развития» [Текст] : методические рекомендации / Л. В. Коломийченко, Е. Ф. Олейниченко, А. А. Метечко. – Пермь : Пресс-Тайм, 2003. – 37 с.
77. Коменский, Я. А. Великая дидактика [Текст] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1987. – 183 с.
78. Комиссарова, И. А. Информативность ферментного статуса лейкоцитов крови оценке организма в норме и при патологии у детей [Текст] : автореф. дис. ... докт. мед. наук / Комиссарова И. А. – М. : [б. и.], 1983. – 34 с.
79. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 376 с.
80. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М. : АСТ, 1997. – 25 с.
81. Концепция развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. Л. Смывина, Л. П. Стрелкова // Дошкольное образование в России: сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М. : АСТ, 1997. – 336 с.

82. Королев, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях [Текст] / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 27-43.

83. Корюкин, В. И. Концепция уровней в современном научном познании [Текст] : дис. ... д-ра философ. наук. / Корюкин В. И. ; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 412 с.

84. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 279 с.

85. Краевский, А. В. Педагогическая теория. Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? [Текст] / В. В. Краевский. – Волгоград : Перемена, 1996. – 76 с.

86. Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст] / Н. Б. Крылова. – М., 2000. – 197 с.

87. Крысько, В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии [Текст] / В. Г. Крысько. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 264 с.

88. Кряжева, И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Кряжева И. К. – М. : [б. и.], 1980. – 22 с.

89. Кульневич, С. В. Педагогика личности от концепций до технологий [Текст] : учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

90. Лебедева, Г. А. Обучение педагогическому проектированию в процессе профессиональной подготовки учителя [Текст] : автореф. дис ... канд. пед. наук / Лебедева Г. А. – М. : [б. и.], 1997. – 23 с.

91. Леви, В. Л. Нестандартный ребенок [Текст] / В. Л. Леви. – Луганск : Глобус, 2001. – 228 с.

92. Леонтьев, А. М. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. М. Леонтьев. – М. : Полит. лит., 1975. – 174 с.

93. Либин, А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Либин. – 3-е изд., испр. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2004. – 527 с.

94. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

95. Локк, Д. Мысли о воспитании [Текст] : соч. : в 3 т. / Д. Локк. – М., 1998. – Т. 3. – 126 с.

96. Лурье, Л. И. Формализовать или одухотворять? [Текст] / Л. И. Лурье // Альма-Матер. – 2004. – № 11. – С. 7-12.

97. Лурье, Л. И. Моделирование региональных образовательных систем [Текст] / Л. И. Лурье. – М. : Гардарики, 2006. – 287 с.
98. Лютова, Е. К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства) [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Издательство «Речь», 2006. – 176 с.
99. Макарова, З. С. Особенности состояния здоровья детей раннего возраста, часто и редко болеющих острыми респираторными заболеваниями [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Макарова З. С. – М., 1984. – 17 с.
100. Максимова, Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста [Текст] / Л. А. Максимова. – Екатеринбург : [б. и.]. 2007. – 22 с.
101. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учебное пособие / Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
102. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
103. Мид, Д. Культура и мир детства [Текст] / Д. Мид. – М., 1998. – 153 с.
104. Милославова, И. А. Понятие и структура социальной адаптации [Текст] : автореферат дис. ... канд. филос. Наук / Милославова И. А. – Л. : [б. и.], 1974. – 24 с.
105. Михайленко, Н. Проблемы субкультуры дошкольников и сюжетная игра [Текст] / Н. Михайленко // Универсальное и национальное в дошкольном детстве : материалы международного семинара. – М., 1994. – С. 61-64.
106. Михалковская, Н. В. Идентификация как механизм социально-психологической адаптации молодых рабочих в трудовых коллективах [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. Наук / Михалковская Н. В. – М. : [б. и.], 1986. – 23 с.
107. Моисеев, О. А. Проектирование систем внутришкольного управления [Текст] / под ред. А. О. Моисеева. – М., 2001. – 384 с.
108. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд. испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 200 с.
109. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
110. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1997. – 306 с.

111. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии [Текст] / А. А. Налчаджян. – М. : Эксмо, 2009. – 368 с.
112. Никитина, Л. Е. Педагогическое прогнозирование [Текст] : научно-методическое пособие / Л. Е. Никитина, И. А. Липский, С. Н. Майорова-Щеглова, Г. А. Наместникова ; под ред. Л. Е. Никитиной. – М. : ГОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009. – 288 с.
113. Обруч. – 2008. – № 6. – С. 1-8.
114. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во института психотерапии, 2003. – 319 с.
115. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Творческий центр «Сфера», 2001. – 480 с.
116. Овчарова, Р. В. Индивидуальная социальная ситуация развития [Текст] / Р. В. Овчарова, И. А. Николаева // Известия Академии педагогических и социальных наук / ред.-сост. С. К. Бондырева. – М. – Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – Вып. 6.
117. Овчинникова, Г. С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях [Текст] : монография / Г. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2006. – 176 с.
118. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства [Текст] / Л. Я. Олиференко. – М., 2002. – 90с.
119. Ольшанский, Д. В. «Я сам!» (Очерки становления и развития детского «Я») [Текст] / Д. В. Ольшанский. – Знание. – 1986. – № 11.
120. Осадчая, Л. Б. Физиологический анализ эмоциональных напряжений и адаптация ребенка к пребыванию в детском коллективе [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Осадчая Л. Б. – М. : [б. и.], 1979. – 21 с.
121. Панова, О. И. П.Ф. Лесгафт о семейном воспитании [Текст] / О. И. Панова // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 76-79.
122. Педагогика детей раннего возраста [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
123. Петровский, А. В. Быть личностью [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
124. Петровский, В. А. Личность в психологии [Текст] / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996.
125. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1982. – 284 с.

126. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания [Текст] / А. В. Петровский. – М.:, 1981. – 94 с.
127. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А. В. Петровский // «Вопросы психологии». – 1984. – № 4. – С. 15-30.
128. Петровский, А. В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности [Текст] / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 12-16.
129. Петровский, А. В. Индивид и его потребность быть личностью [Текст] / А. В. Петровский, В. А. Петровский. – Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 53.
130. Петровский, А. В «Я» в «других» и «другие» во «мне» [Текст] / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Будущее науки. – 1987. – № 20. – С. 238-255.
131. Печора, К. Л. Развитие и воспитание детей второго года жизни [Текст] / К. Л. Печора. – М., 1975. – 140 с.
132. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика, 1969. – 695 с.
133. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.
134. Подъяков, Н. Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка [Текст] / Н. Н. Подъяков. – М. : УЦ «Перспектива», 1997. – 56 с.
135. Поройкова, С. И. Системный анализ комплекса поведенческих реакций детей раннего возраста при адаптации к дошкольному учреждению [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М. : [б. и.], 1986. – 24 с.
136. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
137. Приступа, Е. Н. Социально-педагогические технологические механизмы сохранения психосоциального здоровья ребенка в сфере неконструктивных детско-родительских отношений [Текст] / Е. Н. Приступа // Проблемы семьи и становления личности : монография / А. В. Бабаян [и др.] ; под ред. А. В. Бабаян. – Пятигорск : РГУТиС (Фил. в г. Пятигорске), 2007. – 105 с.
138. Развитие ребенка [Текст] / Хален Би. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2004 – 768 с. – (Серия «Мастера психологии»).
139. Ракитов, А. И. Философские проблемы науки. Системный подход [Текст] / А. И. Ракитов. – М. : Мысль, 1977. – 320 с.

140. Реан, А. А. К проблеме социальной адаптации личности [Текст] / А. А. Реан // Вестник СПбГУ. Сер. 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74-79.
141. Сергеева, В. П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) [Текст] : монография / В. П. Сергеева. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 128 с.
142. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.
143. Сластенин, В. А. и др. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / / В. А. Сластенин [и др.]. – 2-е издание, стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с. – С. 142-143.
144. Сластенин, В. А., Подымова, Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] // В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 336 с.
145. Советская педиатрия [Текст] : Ежегодные публикации об исследованиях советских авторов / под ред. М. Я. Студеникина ; АМН СССР. – М. : Медицина, 1989. – 288 с.
146. Современный психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-еврознак, 2006. – 490 с.
147. Современный словарь по психологии [Текст]. – Минск : Современное слово, 1998. – 768 с.
148. Солнцев, А. А. Диагностика, прогнозирование и профилактика отклонений в состоянии здоровья у детей при адаптации к дошкольному учреждению и школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М. : [б. и.], 1985. – 32 с.
149. Солнцев, А. А. Онтогенетические особенности адаптации детей [Текст] / А. А. Солнцев. – М., 1985. – С. 16-25.
150. Соломенникова, О. Роль семьи в гендерной социализации детей дошкольного возраста [Текст] / О. Соломенникова, Н. Баранникова // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 122-126.
151. Солнцев, А. А. Диагностика, прогнозирование и профилактика отклонений в состоянии здоровья у детей при адаптации к дошкольному учреждению и школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М. : [б. и.], 1985. – 32 с.
152. Социальная педагогика [Текст] : экспресс-учебное пособие / под ред. Р. А. Литвак. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. института, 1994. – 184 с.
153. Смирнова, Е. О. Психология ребенка [Текст] : учебник для педагогических училищ и вузов / Е. О. Смирнова. – М., 1997. – 450 с.

154. Спиваковская, А. С. Игра – это серьезно [Текст] / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.
155. Справочник по теории вероятности и математической статистике [Текст] / В. С. Королук, Н. И. Портенко, А. В. Скороход, А. Ф. Турбин. – М. : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1985. – 640 с.
156. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : пособие для учителя-дефектологов : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Специальная психология», «Специальная дошкольная педагогика и психология» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 143 с.
157. Степанова, Г. Б. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада [Текст] / Г. Б. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 10. – С. 15-20.
158. Степанова, Г. Б. Эмоциональное состояние ребенка дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада [Текст] / Г. Б. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5. – С. 92-95.
159. Столин, В. В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления [Текст] / В. В. Столин, А. П. Наминач // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 34-36.
160. Теплюк, С. Н. Дети раннего возраста в детском саду [Текст] / С. И. Теплюк, Г. М. Лямина, М. Б. Зацепина. – М. : Мозаика-Синтез, 2005.
161. Теплюк, С. Н. Занятия на прогулке с малышами [Текст] / С. Н. Теплюк. – М. : Мозаика-Синтез, 2005.
162. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Онтогенетические особенности адаптации детей [Текст] / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Л. Г. Голубева, А. И. Мышкис. – М. : Медицина, 1985. – С. 81-88.
163. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
164. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] : Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.
165. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы [Текст] / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс 2003. – 43 с.
166. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия [Текст] / З. Фрейд // Психология бессознательного : сб. произ-ий / сост., науч. редак-

тор, автор вступительной статьи М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 447 с.

167. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности [Текст] : пер. с нем. / З. Фрейд. – Харьков : «Фолио», 1999. – 381 с. – С. 119-298.

168. Холостова, Е. И. Социальная работа [Текст] : учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004 – 692 с.

169. Хрестоматия по детской и педагогической психологии [Текст] / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М., 1981. – 425 с.

170. Худякова, Н. Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования [Текст] / Н. Л. Худякова ; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2002. – Ч. 2. – 146 с.

171. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1999. – 112 с.

172. Черток, Т. Я. Онтогенетические особенности адаптации детей [Текст] / Т. Я. Черток [и др.]. – М., 1985. – С. 101-108.

173. Шиянов, Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания [Текст] / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33-38.

174. Шуркова, Н. Е. Представление мира, в котором располагается нежность [Текст] / Н. Е. Шуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 217-227.

175. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] // Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступ. статья Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

176. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

177. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] : пер. с англ. / Э. Эриксон. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Фонд «Универсальная книга», 1996. – 592 с.

178. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 356 с.













179. Philips, L. Human adaptation and his failures [Text] / L. Philips. – N-Y & London : Academic Press, 1968.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС:

<http://www.informikaru/textmagaz/newpaper/messedu/cour0005/1300.html>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Степень освоения творческо-художественной деятельности
детей раннего возраста

	Начало года	Конец года
Илья	 	 
Таня	 	 
Катя		
Ксюша		

Вопросы и задания к приложению 1

1. Проанализируйте степень освоения творческо-художественной деятельности детей раннего возраста, используя психолого-педагогические методики.
2. Дайте характеристику степени освоения творческо-художественной деятельности детей раннего возраста.
3. Каким образом влияет творческо-художественная деятельность детей раннего возраста на их социальную адаптацию в условиях дошкольного образовательного учреждения?
4. Дайте определение творческо-художественной деятельности и назовите какой из видов данной деятельности преобладает?
5. Назовите художественные функции, выделенные Ю. Б. Боревым. Какая из этих функций преобладает в раннем возрасте и почему?

Анкета для родителей

Каждому родителю предлагается анонимная анкета. Для каждого ответа, предполагающего выбор, обведите в кружок слова «Да», «Нет» или «НЗ» (не знаю).

Как долго Ваш ребенок (дети) посещает наше дошкольное учреждение?

- менее 6 месяцев.
- от 6 мес. до года.
- от 1 года до 2 лет.
- более 2-х лет.

Сколько лет Вашему ребенку (детям)?

1. Вы получаете информацию о:

а) целях и задачах дошкольного учреждения в области обучения и воспитания Вашего ребенка; (Да Нет НЗ)

б) режиме работы, дошкольного учреждения (часах работы, праздниках, нерабочих днях); (Да Нет НЗ)

в) питании (меню). (Да Нет НЗ)

2. В дошкольном учреждении проводится специальная работа по адаптации детей (беседа с родителями, возможность их нахождения в группе в первые дни посещения ребенком дошкольного учреждения и т.д.). (Да Нет НЗ).

3. Воспитатели обсуждают с родителями различные вопросы, касающиеся пребывания ребенка в дошкольном учреждении (дисциплины, питания, гигиенических процедур и т.п.). (Да Нет НЗ)

4. Родители имеют возможность присутствовать в группе, участвовать в экскурсиях с детьми. (Да Нет НЗ)

5. Родители получают информацию о повседневных происшествиях в группе, успехах ребенка в обучении и т.п. (информационный стенд, устные сообщения сотрудников). (Да Нет НЗ)

6. Родителей информируют о травмах, изменениях в состоянии здоровья ребенка, его привычках в еде и т.д. (Да Нет НЗ)

7. Родители имеют возможность обсудить вместе с сотрудниками успехи детей на совместных собраниях (не реже 1 р/год). (Да Нет НЗ)

8. Сотрудники ДООУ интересуются, насколько их работа удовлетворяет родителей (беседы, анкетирование). (Да Нет НЗ)

9. Вас лично удовлетворяет уход, воспитание и обучение (оздоровление, развитие способностей и т.д.), которые получает Ваш ребенок в дошкольном учреждении. (Да Нет НЗ)

10. Вы лично чувствуете, что сотрудники дошкольного учреждения

доброжелательно относятся к Вам и Вашему ребенку. (Да Нет НЗ)

Полученные данные позволят сотрудникам дошкольного образовательного учреждения выявить сильные и слабые стороны своей деятельности и разработать комплекс мероприятий по ее улучшению с учетом родительских пожеланий.

Круглый стол в ДОУ

«Социальная адаптация детей раннего возраста в ДОУ»

Цель: повышение профессиональной компетенции воспитателей, социального педагога, физкультурного работника, музыкального работника, логопеда и администрации в вопросах процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ.

Каждому участнику «Круглого стола» раздаются заранее темы, сообщения на которые он должен представить на «Круглом столе». Обсуждение тем происходит в форме дискуссии.

Варианты тем для обсуждения на «Круглом столе»:

1. «Особенности детей раннего возраста (психическое, физическое и социальное развитие)».
2. «Предметно-развивающая среда, как средство успешной социальной адаптации детей раннего возраста».
3. «Взаимодействие воспитателя с родителями детей раннего возраста: традиционные и не традиционные формы работы в ДОУ».

Социальному педагогу предлагаются следующие темы для обсуждения:

1. «Признаки социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ».
2. «Методы и методики, применяемые субъектами воспитательного процесса по оценке процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ».

Физкультурному работнику: «Применение здоровьесберегающей технологии в работе с детьми раннего возраста».

Медицинскому работнику: «Методики используемые в ДОУ по определению состояния здоровья детей раннего возраста в ДОУ».

Дефектологу: «Методики используемые в работе с детьми раннего возраста по выявлению отклонений в психическом развитии».

Заведующей и старшему воспитателю предлагается заранее посетить занятие воспитателей, социального педагога, физкультурного работника, медицинского работника, дефектолога, а затем на «Круглом столе» решить следующие задачи:

1. Проанализировать эффективность применения интегративной формы в работе ДОУ.
2. Провести системный анализ педагогической деятельности всех субъектов воспитательного процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ и определить путем совершенствования работы в данном направлении.

Раскрыть сущность моделирования, проектирования и прогнозирования в работе ДОУ.

Учебное издание

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me